

CHARLES HUMMEL

**La educación hoy
frente al mundo
del mañana**

VOLUNTAD – UNESCO

La educación hoy frente al mundo del mañana



Título de la edición original

L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain

Copyright © 1977 UNESCO
Todos los derechos reservados

TRADUCCION: Adriana de Hassan

REVISION DEL ESPAÑOL: Darío Acevedo López

DISEÑO CARATULA: Benhur Sánchez Suárez

REVISION TECNICA DE LA EDICION EN ESPAÑOL: Luis Bernardo Peña Borrero

Copyright © en Español by Voluntad Editores Ltda. & Cía. S.C.A. 1978

Esta publicación no puede ser reproducida en todo ni en parte, por ningún medio sin el previo consentimiento de los coeditores. Unesco y Voluntad

Impreso en Colombia por Talleres Gráficos de
Industria Continental Gráfica Ltda. & Cía. S.C.A.

ISBN Voluntad 84-8270-319-6

ISBN Unesco 92-3-201460-2

Las asignaciones empleadas y la presentación adoptada no deben interpretarse como la manifestación de una toma de posición por parte de la Secretaría de la UNESCO sobre el estatuto legal o el régimen de un país o de un territorio cualquiera, como tampoco sobre el trazado de sus fronteras.

CONTENIDO

	Página
Presentación	9
Prefacio	11
Palabras Preliminares	13
Capítulo 1 Reformas e innovaciones	17
Capítulo 2 Educación Permanente: Teoría y práctica	34
Capítulo 3 Democratización de la Educación	80
Capítulo 4 Educación y Sociedad	130
Capítulo 5 Educación del Mañana	182
Bibliografía Resumida	188
Indice de Materias	201

Presentación

LA EDUCACION HOY

La educación es una tarea social eminentemente orientada hacia el futuro. Se ha insistido mucho últimamente en el concepto de "educación para la vida" entendido como una preocupación por relacionar el proceso educativo con la realidad concreta de las personas. Los seres humanos son realidad histórica que no se reduce al pasado ni se limita a lo presente sino que se desenvuelve con dirección al futuro. Dentro de esta perspectiva histórica, vale decir, en movimiento, educación para la vida, quiere decir educación permanente y no simple capacitación inmediateista que prepara para un presente, es verdad, mas no proyecta hacia el futuro que es la coordenada de lo humano por excelencia.

Educar, afirma Hummel, es darle forma al futuro, es empezar a decidir desde hoy lo que queremos que sea mañana el porvenir. La preocupación por concebir la educación como una realidad dinámica en un mundo cambiante es, en esencia, el rasgo distintivo de esta obra. Y es esta constante la que sirve como eje estructural de la temática, profundamente relacionada toda con los problemas y perspectivas que se le imponen a la educación hoy frente a un futuro que se abre con múltiples interrogantes.

La educación permanente es un concepto que surge precisamente en un momento histórico caracterizado por los cambios vertiginosos que los hombres causan y sufren al mismo tiempo. La educación permanente no es otra cosa que uno de los tantos ángulos desde los cuales puede mirarse el fenómeno educativo: aquel que lo enfoca de manera más auténtica frente a la condición del hombre como ser histórico.

Al publicarse en español esta obra, VOLUNTAD espera que ella se convierta en materia de reflexión, no sólo para los especialistas en educación, sino para todos aquellos inquietos por el análisis de los problemas educativos. VOLUNTAD EDITORES considera que el trabajo de Hummel, basado a su vez en las valiosas experiencias y estudios de un grupo de eminentes educadores de todo el mundo, es un intento serio por mostrar las tendencias más significativas de la educación que, hoy, empieza a configurar el mundo del mañana.

LUIS BERNARDO PEÑA BORRERO

Prefacio

La Conferencia Internacional de la Educación, que la UNESCO convoca cada dos años, toma cada vez mayor importancia, en la medida en que suministra a quienes tienen en sus manos la educación, una oportunidad para reunirse y discutir problemas comunes e intercambiar sus experiencias. La participación de un número cada vez mayor de ministros y altos funcionarios de los Estados miembros de la UNESCO, al igual que el volumen y el interés suscitado por los informes nacionales preparados para esta conferencia, son prueba suficiente de que ella constituye un verdadero foro donde se reúnen quienes participan en el esfuerzo desplegado para mejorar los sistemas educativos de los diferentes países.

La BIE (Oficina Internacional de la Educación), como organismo de la UNESCO responsable de la organización de la Conferencia, se propone presentar, después de cada sesión, un cuadro sobre la situación mundial. Con este propósito se dirige a un especialista en la materia, a quien le solicita una descripción, desde su punto de vista, de la evolución, las tendencias principales y los logros en el campo de la educación, en el transcurso de los dos años anteriores. El trabajo que de esto resulta es una obra personal pero que refleja las orientaciones y preocupaciones de la UNESCO y encuentra su material en las políticas y actividades educativas de sus Estados miembros. Está destinado a un público más numeroso que el de la Conferencia, con la esperanza de que así, maestros, padres y alumnos adquieran, gracias a una visión global, una mayor comprensión de sus propios sistemas educativos.

El autor de este estudio, el Sr. Charles Hummel, está eminentemente calificado para hacer esta labor. Antes, en su calidad de Secretario General de la Comisión Nacional Suiza para la UNESCO y después como delegado permanente de ese país ante la UNESCO, de cuyo Consejo Ejecutivo es miembro también, ha colaborado durante años con nuestra organización; como representante de Suiza en el seno del Consejo de la Oficina Internacional de la Educación, está especialmente al corriente de los

problemas de la educación. Es esta competencia la que la Conferencia ha querido reconocer al nombrarlo relator general de su 35a. sesión.

Al presentar al lector la obra del Sr. Hummel, cumpla con expresar mi propia gratitud al igual que la de la organización, por sus esfuerzos incansables en pro de la promoción de la cooperación internacional en el campo de la educación.

Amadou-Mahtar M'Bow

**Director General,
UNESCO**

Palabras preliminares

El tratar de elaborar una síntesis de los principales problemas y tendencias de la educación en el mundo de hoy, es una empresa a la vez modesta y ambiciosa. Es modesta en la medida en que se limita a una simple descripción de los hechos. En efecto, el propósito de esta obra no es defender tesis o teoría alguna. He tratado, en estas páginas, desde una posición lo más neutra posible, de bosquejar la situación y las preocupaciones actuales de la educación. Se trata de presentar lo que sucede y de explicar los problemas y posiciones. Nada más.

El punto de partida de esta obra es la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación (Ginebra, 1975). Dentro del examen de las grandes tendencias en la educación, esta Conferencia ha dedicado una atención especial a los siguientes cuatro temas: los cambios recientes en las políticas educativas y los problemas más grandes de la educación; el acceso a la educación y especialmente a la enseñanza superior; la innovación educativa, la educación permanente. Es alrededor de esos ejes como se ha edificado esta obra. ¿Es acaso necesario insistir nuevamente sobre el hecho de que esta empresa también es ambiciosa, tal vez demasiado ambiciosa?

Las limitaciones de este trabajo son evidentes. Algunas se deben al movimiento que ha afectado al conjunto del mundo educativo. Quien desea comprender la configuración en un momento determinado, no cuenta sino con poco tiempo para reflexionar, corriendo el riesgo de que la realidad le tome ventaja. Otras limitaciones provienen de una selección necesaria y algo arbitraria de las fuentes de información debido, por ejemplo, a que, entre los más importantes idiomas internacionales, el autor no comprende ni el árabe ni el ruso. La mayor parte de la información utilizada aquí proviene de fuentes oficiales. Por consiguiente, tiende a ser demasiado optimista. Puede suceder que a una reforma o innovación descrita con entusiasmo por quienes la promueven, y que parece digna de interés, no corresponda en realidad más que a una acción de menor importancia.

En estas páginas no se trata un tema de importancia capital, cual es el del papel y la formación de los maestros. Este punto, tema especial de la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, será objeto de una publicación especial¹.

En este estudio, la problemática actual de la educación está dividida en una serie de capítulos, cada uno de los cuales trata un tema determinado. Pero, en el fondo, cada uno de estos temas contiene el todo. Cada enfoque específico permitiría desarrollar el conjunto de problemas que existen en el medio educativo. El problema de la educación en el sector rural, por ejemplo, se contempla dentro de la perspectiva de las relaciones entre la educación y la sociedad. Dentro de este contexto, "la ruralización de la enseñanza" es una cuestión que concierne tanto a aquella, más general, del desarrollo, como a la de los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. Pero es evidente que el problema de la educación en los sectores rurales podría considerarse, de la misma manera, bajo el ángulo de la democratización de la educación, ya que no hay duda alguna de que uno de los graves problemas de la educación en la zona rural es la falta de igualdad ante la enseñanza. En este campo, como en los otros, los sectores rurales están totalmente en desventaja en relación con los urbanos. Es en ellos donde se encuentran las más bajas tasas de escolarización. Es allí, donde existen las mayores dificultades para llegar a la enseñanza superior. Pero el análisis de los problemas de la educación en las zonas rurales conduce también, directamente, a todos los temas que conciernen a la educación permanente. En el campo, todas las formas de instrucción extra-escolares, en especial la educación de los adultos, y su relación con la escuela, desempeñan un papel cada vez más importante. La gran mayoría de los analfabetos se encuentran en el campo. En gran medida el analfabetismo es un problema rural.

Tomemos otro ejemplo: la cuestión de la participación. Es un aspecto esencial de toda democratización. Pero el concepto de la educación permanente, concebido como lo es actualmente, descansa sobre la participación de todos en el proceso educativo global. Es obvio que la cuestión de la participación es fundamental desde el momento en que se entra en el tema de las relaciones entre educación y sociedad.

La comprobación de que en cada uno de los grandes problemas educativos se encuentra el todo de la problemática —como en una mónada de Leibniz— es importante, ya que demuestra hasta qué punto las cuestiones educativas forman un todo. Se trata de un sistema. Si se toca una parte del sistema, se toca todo el conjunto. En otras palabras, cada cambio en este sistema, cada reforma, cada innovación parcial, tendrá repercusiones sobre la totalidad del sistema. Una medida tomada a nivel del jardín infantil influye tanto sobre el sector universitario como sobre las relaciones entre la formación y el empleo.

1. GOBLE, N.M.; PORTER, J.F. *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales*. (En preparación).

Quien trata de obtener una visión global de la educación en el mundo tiene una tendencia natural a generalizar, a percibir más las similitudes que las diferencias, los problemas comunes que las preocupaciones individuales. Pero, teniendo conciencia del peligro de simplificar demasiado, es necesario determinar que gran número de las cuestiones se presentan de manera análoga en contextos socio-culturales a veces muy diferentes. Y numerosos son los problemas que son comunes a prácticamente todos los países aún si se presentan, en algunos de ellos, aspectos particulares. (Por otra parte, si ese no fuese el caso, la educación comparada tendría poco sentido, y todo intercambio de información en ese campo, poca utilidad).

Obviamente, hay algunos grandes problemas que solamente se presentan en cierto tipo determinado de países. Son especialmente los países en vía de desarrollo los que tienen que hacer frente a dificultades enormes que no se conocen en los países industrializados. La situación de la educación en los países del Tercer Mundo es a veces dramática, en razón de las siguientes características que les son inherentes: bajas tasas de escolarización y, como consecuencia, elevadas tasas de analfabetismo, tasas muy altas de repetición y pérdida de los años escolares, sistemas educativos no adaptados a las necesidades y condiciones socio-culturales y económicas de los países (sistemas extranjeros, heredados de los colonizadores).

Pero casi todos los países se ven enfrentados a algunas tareas importantes como: la democratización de los sistemas educativos, para que no sólo las oportunidades de acceso a los diferentes niveles de la enseñanza sino también las oportunidades de tener éxito en la educación, sean más equitativas; transformación radical de los sistemas dentro de la perspectiva de la educación permanente; mejora de la efectividad de la enseñanza; creación de vínculos más estrechos entre la escuela y la sociedad, entre la escuela y el mundo del trabajo, entre la escuela y el desarrollo cultural; desarrollo de la educación no escolar y en especial la de los adultos. Ya se ha dicho que todas estas tareas dependen unas de otras. Además, todas tienen una naturaleza política, aún si se presentan, en parte, bajo un aspecto "técnico".

Se puede verificar que en todas partes del mundo ha habido una creciente toma de conciencia sobre la globalidad de los problemas. Cada día se reconoce que los diferentes sectores de la educación forman un todo, y que es necesario dotar de mayor coherencia al sistema educativo en su conjunto y al mismo tiempo, —lo cual es de especial importancia— integrarlo mejor dentro de los más amplios contextos social, económico, político y cultural del país. Así aparece, por ejemplo, la necesidad de integrar la política de la educación a una política nacional, o más concretamente, de planificar la educación dentro del marco de un plan general de desarrollo. Por otra parte, puede ser contraproducente desarrollar una parte de un sistema sin desarrollar simultáneamente el conjunto de una materia orgánica y armoniosa. El éxodo rural o el desempleo de personas diplomadas en algunos países, son ejemplos nacidos en el desequilibrio de los sistemas.

La educación es una de las grandes esperanzas de nuestra época. En un mundo racionalista, remplace una cantidad de mitos y creencias antiguos. A través de la educación, el hombre moderno cree tener una seguridad de un porvenir mejor. Educar es darle forma al futuro.

Son numerosos los Estados, y entre ellos los más pobres, que consagran una cuarta parte o aún una tercera parte de su presupuesto nacional para la educación, ya que creen que esta es un factor esencial de su desarrollo.

Hace cerca de medio siglo que H. G. Wells, el visionario, escribió que había una lucha entablada entre la educación y la catástrofe.

Esta obra no hubiese podido ver la luz sin el afecto, el aliento continuo y los consejos de mi esposa; sin la iniciativa, el apoyo amistoso y las críticas del personal de la BIE (Oficina Internacional de la Educación), que me ha ayudado sin cesar a reunir la información necesaria para este escrito, sin mi fiel colaboradora Margot Barache quien no solamente ha copiado mi manuscrito sino que ha velado para que mi francés carezca de errores, y sin la cooperación de diferentes servicios y funcionarios de la UNESCO, y especialmente de su Oficina de estadísticas.

A todos presento mis más sinceros agradecimientos.

CH. H. Aubais-París-Saxon

Mayo-octubre, 1976

Capítulo 1

Reformas e Innovaciones

En todas partes del mundo, las reformas y las innovaciones son parte de las precauciones prioritarias de los medios educativos. Es uno de los temas de todo debate actual sobre cuestiones educativas. También es un tema subyacente del conjunto de esta obra.

Durante los años 60, la “crisis mundial de la educación” era un tema que animaba, en muchos países, las discusiones de los medios interesados en las cuestiones educativas. En octubre de 1967 tuvo lugar en Williamsburg, una conferencia internacional sobre ese tema. Philip H. Coombs publicó bajo ese mismo título (33)¹, su análisis crítico de la situación de la educación, elaborado en vista de esta conferencia². El famoso “mayo del 68” y otros fenómenos semejantes se sintieron, en algunas partes del mundo, como el estallido de esta “crisis de la educación”. Otros vieron en ellos los signos de una crisis de ciertas formas de sociedad. Pero mucho antes de estos hechos espectaculares, bastantes países habían ya tomado conciencia de los problemas planteados por sus sistemas educativos que adolecían de una falta de adaptación a un mundo en continuo cambio. Grandes proyectos de reformas educativas se habían bosquejado ya o estaban en gestación.

En algunos casos, especialmente en Europa occidental, los acontecimientos de 1968 aceleraron y acentuaron el proceso de renovación de los sistemas educativos. Desde entonces, el mundo de la educación se ha instalado dentro de este cambio.

1. Las cifras entre paréntesis se refieren a las referencias bibliográficas que figuran al final del libro.
2. Un análisis semejante al que presenta COOMBS en *La crise mondiale de l'éducation* (33) se encuentra en el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, establecida por la UNESCO: E. FAURE, et al. *Aprender a ser* (51).

Las tendencias principales de este movimiento están reflejadas en los distintos capítulos de esta obra: democratización, educación permanente, relaciones entre educación y sociedad.

REFORMAS EDUCATIVAS, FINALIDADES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION

Cada reforma de un sistema educativo implica una reflexión previa sobre las finalidades de la educación, sus objetivos, así como sobre el papel de las instituciones educativas. En toda innovación dentro de este campo, los objetivos educativos pretendidos se modifican o, por lo menos, se ponen en tela de juicio. Prácticamente, en todas partes del mundo de hoy, la toma de conciencia de los problemas que plantea la educación, intensifica esta búsqueda de orientaciones fundamentales. Dos reuniones recientes de grupos de consultores sobre las "finalidades y teorías de la educación" organizados por la UNESCO, lo demostraron claramente¹.

Finalidades y objetivos

Las finalidades de la educación surgen de la reflexión filosófica sobre el hombre, sobre la existencia humana en su contexto histórico y sobre los sistemas de relaciones que ligan al hombre con la naturaleza y la sociedad en que vive, crea y actúa. El concepto de finalidad implica que el hombre es un ser lanzado ante un porvenir que él espera sea mejor. ¿Son los ideales — como la verdad, la belleza, la justicia, la libertad — que lo guían en su esfuerzo de superar su propia condición y de superarse a sí mismo, en parte por lo menos, valores y normas constantes? ¿O se trata, en todos los casos, de ideales cuya propia esencia cambia a través de las edades y culturas? ¿En qué medida o bajo qué condiciones aparecen en la historia de la humanidad, finalidades educativas nuevas? ¿Engendran nuevas finalidades los cambios de la sociedad de los cuales somos testigos? Por ejemplo, ¿con relación a la búsqueda de un nuevo orden económico internacional? Solamente un análisis comparativo y sistemático de las finalidades que determinan los diferentes sistemas educativos podría dar respuesta a interrogantes de este género.

1. La primera tuvo lugar en Ginebra, en junio de 1975; la segunda en París en junio de 1976 (153). Un extracto de las conclusiones de la primera reunión se publicó en la revista *Perspectives*, bajo el título: "Il y a cent ans, Nietzsche écrivait..." (115p, p. 3-6). Dos de las comunicaciones presentadas se reprodujeron en la misma publicación periódica: Jean Marie DOMENACH, "Education et société dans la perspective des pays industrialisés de l'Ouest" (115p, p. 7-18), y Bogdan SUCHODOLSKI, "L'éducation entre l'être et l'avoir" (115p, p. 173-191).

Contrarios a las finalidades que siempre pertenecen al mundo de las ideas y por lo tanto, indican orientaciones fundamentales, pero que nunca se alcanzan, los objetivos son del dominio de la política educativa y tienden a la solución concreta de los problemas a los cuales se ven abocadas las sociedades. Cada sistema educativo se caracteriza por la relación dialéctica que existe entre sus finalidades y sus objetivos. Las finalidades y objetivos de la educación son producto de sistemas de valores y normas explícitos también en otros contextos culturales: en los mitos y creencias, en las religiones, filosofías, ideologías, obras literarias, etc. Corresponden a las aspiraciones, a las estructuras y a las fuerzas determinantes de las sociedades que les han dado origen. Los caracterizan tres indicadores generales: la naturaleza del hombre —la naturaleza de la sociedad— la naturaleza del saber (65. p. 3).

El análisis de los sistemas educativos demuestra que se basan sobre finalidades y objetivos explícitos, pero también sobre principios y orientaciones implícitas. Las finalidades explícitas y las implícitas están lejos de coincidir siempre. Las finalidades y objetivos explícitos son aquellos que aparecen en las constituciones, legislaciones, textos y declaraciones oficiales, manifiestos políticos que hacen referencia al sistema educativo en cuestión. Pero, ¿qué hay de la realidad frente a estas declaraciones de intención generalmente grandilocuentes? Prácticamente todos los gobiernos actuales afirman con convicción que en sus países la educación está basada sobre el respeto a los derechos humanos, la igualdad, la equidad, la no discriminación, etc. Pero, ¿se encuentra en alguna parte un sistema educativo verdaderamente democrático, sin discriminación, y en el cual la igualdad de oportunidades de éxito se garantiza a todos?

Un ejemplo de esta dicotomía de finalidades es aquel de algunos países en vía de desarrollo que denuncian —con justicia— el escándalo del analfabetismo, pero que reservan la mayor parte de sus recursos consagrados a la educación, para el desarrollo de los niveles secundarios y universitario, olvidando el nivel primario y la educación, y especialmente la alfabetización de los adultos. Provenientes de todas las regiones del mundo, los participantes de la reunión de la UNESCO sobre las “finalidades y teorías de la educación” declararon lo siguiente con relación al tema: (En el Tercer Mundo) la élite dominante ha hecho la opción a favor del modelo extranjero con el objeto de perpetuar sus propios poderes y privilegios. Esto explica el extraño hecho de que, en países donde la tasa de analfabetismo es bastante elevada, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior se han beneficiado de partidas más importantes que la enseñanza básica. La crisis de la educación en el Tercer Mundo es, ante todo, una crisis de finalidades” (153, p. 6).

Aún son numerosos los sistemas educativos cuyas finalidades implícitas corresponden a las normas de sociedades anteriores o a culturas extranjeras; es el caso de la mayoría de los países en vía de desarrollo. La búsqueda de finalidades y objetivos verdaderamente pertinentes debe realizarse, evidentemente, teniendo en cuenta, por una parte el contexto

socio-cultural actual, y por otra, estudios sobre las situaciones venideras, ya que toda acción educativa contempla esencialmente el porvenir.

¿Hacia nuevas orientaciones?

El pensamiento actual sobre las finalidades y objetivos de la educación, tiene o debería tener en cuenta, cierto número de aspectos que caracterizan nuestra época como son: el derrumbamiento de los sistemas de valores seculares; la interdependencia del planeta y las enormes iniquidades existentes entre sociedades y en el interior de algunas de ellas: la toma de conciencia sobre los límites de los recursos y del crecimiento global; la variedad de angustias ante la posibilidad de una destrucción de toda la humanidad, de catástrofes ecológicas, de hambre; la explosión demográfica; el torbellino de cambios; las cada vez más numerosas situaciones del conflicto, etc.

Aurelio Peccei, fundador del “Club de Roma”, escribe en su libro autobiográfico titulado **La Calidad Humana**: “El hombre ha pasado de una posición defensiva, subordinada por mucho tiempo, a los imperativos de la naturaleza, a una posición de dominación. Ha adquirido la facultad, que ejerce desde entonces, de influenciar a su antojo todas las cosas de la tierra. Termina también, voluntariamente o no, por orientar su propio futuro, y muy pronto, por tanto le será necesario decidir la ruta que debe seguir. En otras palabras, su nueva condición de amo, prácticamente lo obliga a asumir nuevas funciones reguladoras con las cuales, para bien o para mal, debe cumplir con relación a estos dos sistemas estrechamente ligados que son la Naturaleza y la humanidad (. . .). Pero el hombre aún no ha aprendido a desempeñar este papel (. . .). La crisis global actual, que afecta a todo el sistema humano al crear en su seno todo tipo de desequilibrios críticos, es una consecuencia directa de la incapacidad del individuo para elevarse al nivel de comprensión y responsabilidad que su nuevo poderío le exige. El problema reside en el hombre mismo y no fuera de él, y es por lo tanto en él en donde se pueden encontrar también las soluciones. Lo primordial y esencial es la calidad de los individuos” (114, p. 51-52). Se vislumbran nuevas finalidades en la educación.

Ante este panorama, el grupo que estudiaba la cuestión de las finalidades llegó a la conclusión de que era necesario que la educación se interesara por los valores siguientes:

1. **Autonomía:** hacer conscientes a los individuos y a los grupos y darles el máximo conocimiento y competencia, para que puedan en la mayor medida posible, administrar sus vidas a nivel personal y colectivo.
2. **Equidad:** permitir al conjunto de los ciudadanos participar en la vida cultural y económica, ofreciéndoles una igual formación básica.
3. **Supervivencia:** permitir a cada nación transmitir y enriquecer su patrimonio cultural a través de las generaciones, pero también, orientar

la enseñanza hacia la comprensión mutua y hacia la conciencia de una solidaridad del destino que ya es mundial (115 p, p.5).

Los discursos sobre la educación tienden a veces a olvidar al niño. Pero, desde hace cierto tiempo, asistimos a un nuevo descubrimiento del niño, y por consiguiente, a una mayor toma de conciencia sobre sus necesidades específicas. El creciente interés prestado a la educación pre-escolar y a la educación de los niños limitados, es una prueba.

Tres ejemplos

Se ha presentado la inquietud sobre los objetivos de la educación, en cierta medida en todas partes. A manera de ilustración, presentamos tres resultados de esta investigación provenientes de fuentes bastante diferentes.

En 1974, el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda publicó un informe sobre los fines y objetivos de la educación. En el fondo de este documento se encuentra una definición de la educación: "La educación comprende las actividades que proyectan hacia el individuo las facultades de aprender, establecer relaciones, de escoger, de crear, de comunicar, de retar y contestar a los desafíos, con el fin de vivir plenamente su vida en la sociedad de hoy y del mañana, y de encontrar su realización dentro de ese proceso". (91 p, p.11). Esta definición descansa sobre ocho principios fundamentales que son los siguientes: la búsqueda de un sentido, un fin y una identidad en la vida es necesaria para el bienestar tanto del individuo como de la comunidad; cada individuo tiene derecho a desarrollar sus facultades y una necesidad de la participación y el compromiso de sus miembros quienes, individual y colectivamente, tienen la responsabilidad de contribuir a su mutuo desarrollo; cada individuo debe hacer frente a los conflictos que surgen entre sus aspiraciones personales y las de la sociedad; cada persona tiene el derecho de gozar de la vida en comunidad y de desarrollar sus capacidades de vivir; el aprender a vivir y a trabajar dentro de la comunidad es un proceso permanente en el cual cada persona es, en cierta medida, tanto educador como educando; el desarrollo de la conducta y del saber, y el desarrollo de actitudes y valores sociales, éticos y estéticos son procesos complementarios; la diversidad de culturas dentro del patrimonio de la Nueva Zelanda enriquece el conjunto de nuestra sociedad multi-racial que, a su vez, debe satisfacer las necesidades de todos los grupos étnicos y desarrollar la identidad de cada uno de ellos (91, p. 10-11).

Los principios fundamentales de la instrucción pública en la URSS¹ se basan en el ideal de un "nuevo hombre" —el hombre de una sociedad sin clases y verdaderamente democrática— un hombre altamente educado y cultivado, un verdadero humanista que lucha por el bienestar de todos los

1. Todo este pasaje traduce textualmente extractos de la versión inglesa de la exposición que el profesor D.V. Ermolenko realizó ante el grupo de trabajo "Finalités et théories de l'éducation", en junio de 1976.

pueblos del mundo; un verdadero internacionalista que ama a su pueblo y al mismo tiempo respeta a los otros. Estos principios se expresan así: derechos iguales de educación para cada ciudadano de la URSS, cualquiera que sea su raza o nacionalidad, su sexo, su religión, su condición social; educación obligatoria para todos los niños y todos los jóvenes; carácter oficial y público de todas las instituciones docentes, libertad para escoger su idioma de enseñanza; condición gratuita de la enseñanza; sistema integrado de la instrucción pública y continuidad de todos los tipos de instituciones educativas, con el fin de garantizar la posibilidad de pasar de un nivel inferior a un nivel superior de la educación; unidad de la instrucción y de la educación comunista, cooperación entre la escuela, la familia y la comunidad para instruir a los niños y jóvenes; vínculo entre la educación y la práctica de edificar una sociedad comunista; alto nivel científico de la educación; naturaleza humanística y ética de la educación; coeducación de personas de los dos sexos; carácter laico de la educación.

El profesor D. V. Ermolenko resumió los objetivos fundamentales del sistema educativo en la URSS de la siguiente manera: "Los establecimientos pre-escolares, en estrecha colaboración con la familia, deben comenzar la educación e instrucción de los niños de manera completa y armoniosa; deben proteger y mejorar la salud, inculcar a los niños los hábitos prácticos elementales y el amor al trabajo, ocuparse de la educación estética, prepararlos para la escuela, educar a los niños dentro del espíritu de respeto a los mayores y el amor por la patria".

"La enseñanza secundaria generalizada tiene como fin darle a los niños y jóvenes una educación que corresponda a las exigencias actuales del progreso social, científico y tecnológico, de suministrarle a los alumnos un conocimiento sano y profundo de los fundamentos de las ciencias, de despertar en ellos el deseo de mejorar continuamente sus conocimientos y la facultad de ampliarlos por sí mismos y de utilizarlos para fines prácticos. La escuela está llamada a desarrollar en la generación joven una actitud científica, un espíritu internacional y patriótico de altas cualidades morales; debe promover un desarrollo completo y armonioso de los alumnos y de sus niveles culturales, forjar su bienestar, perfeccionar su educación estética, prepararlos para el trabajo y para las actividades sociales, al igual que para la opción consciente de una profesión (...). En las condiciones modernas, en las cuales el volumen del conocimiento del hombre tiende a aumentar muy rápidamente, ya no es posible asimilar simplemente cierto número de hechos. Es importante acostumar a los jóvenes a ampliar su saber independientemente y a encontrar su camino en el mar de informaciones científicas y políticas. Aún queda mucho por hacer en este campo".

A comienzos de 1976 se celebró en Lagos, una conferencia de Ministros de Educación de los Estados Africanos miembros de la UNESCO. En una declaración, esta Conferencia definió de la siguiente manera las "finalidades función y objeto del proceso educativo". "Las transformaciones profundas, incluso el cambio radical que hay que introducir en los sistemas educativos existentes, se hacen necesarios y urgentes. Se desprende de la misión nueva que los africanos responsables intentan asignar a la escuela para fortalecer

su independencia y enmendar las fallas engendradas por el colonialismo, con el fin de promover una sociedad africana auténtica y moderna. En este contexto innovador que asume, en la mayoría de los casos, un carácter revolucionario, la escuela no debe ser responsable de transmitir a las generaciones jóvenes los valores y conocimientos solamente; debe también formar ciudadanos conscientes y los futuros productores dentro de una perspectiva dinámica; debe modificar las mentalidades y actitudes en los individuos en el seno de los grupos, para engendrar los cambios sociales necesarios e impulsar la evolución hacia el progreso, la justicia y la libertad”.

Las funciones

Dentro de esta perspectiva, las funciones principales de la escuela consisten en:

- (i) educar a los jóvenes despertando en ellos la conciencia crítica de la condición de su pueblo, desarrollando en cada individuo los valores del trabajo, al igual que los valores culturales de su civilización;
- (ii) inculcar y fortalecer el sentido patriótico y la devoción por todas las causas de interés nacional;
- (iii) promover el espíritu de comprensión mutua y de lucha por los ideales de paz y de solidaridad universal;
- (iv) conferir conocimientos científicos y técnicos generales con el fin de promover la nación y de apoyar el desarrollo global de la sociedad;
- (v) ofrecer una nueva forma de educación con el fin de crear lazos estrechos entre la escuela y el trabajo: esta educación, basada en el trabajo y concebida en función del trabajo deberá destruir el obstáculo de los prejuicios que crean una oposición entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la teoría y la práctica, y entre la ciudad y el campo.

Los objetivos prácticos

De todas estas funciones surge, en términos de objetivos prácticos, la necesidad de la escuela africana de:

- (i) “participar en la elevación del nivel intelectual de la sociedad entera y, para eso, penetrar en todas aquellas partes en donde esto es necesario, para estar así al alcance de cada individuo (...): este objetivo subraya la necesidad que tiene la educación de emplear los idiomas nacionales como vehículo del pensamiento, de la ciencia y la tecnología;
- (ii) contribuir al desarrollo económico del país suministrando, en la cantidad deseada y la calidad conveniente, los marcos necesarios para la actividad nacional (...);

- (v) democratizar las estructuras al igual que los contenidos de la enseñanza (...);
- (vi) articular convenientemente las operaciones de educación, formación y de empleo, en relación muy estrecha con el medio ambiente o el medio local de vida, según los imperativos del desarrollo global..." (131 k, p. 30).

A estos tres enfoques bastante diferentes, pero en parte más complementarios que contradictorios, será fácil agregar una larga serie de otros ensayos para explicar las finalidades y objetivos de la educación. A nivel de las finalidades aparecen todos los grandes ideales y aspiraciones de la humanidad: el respeto de los Derechos del Hombre, la paz, el desarrollo, la "calidad de la vida", la justicia, etc. Al analizar las evoluciones recientes en el campo de la educación, se desprende un número de objetivos que tal vez no son verdaderamente nuevos, pero que de todas maneras parecen ser característicos de nuestra época. Tomarán cuerpo poco a poco al abordar los diferentes temas de este estudio; en este momento, es suficiente enumerar algunos de los más significativos. Se trata por encima de todo de aprendizajes: aprender a realizarse, a crear, a administrar la propia formación, a educar y ser educado; a trabajar solo o en grupo; a elegir de entre grandes cantidades de información, a asumir responsabilidades, a comunicar, a participar en el desarrollo de la comunidad y en la toma de decisiones económicas, a respetar las diferencias de los demás, etc. Se trata, además, del desarrollo de ciertas facultades y actitudes como por ejemplo: desarrollar facultades de lenguaje y expresión, actitudes críticas, la facultad de auto-evaluación, etc. Finalmente, se trata también del objetivo reconocido casi universalmente: permitir el libre y pleno desarrollo de la personalidad.

El tema de los fines de la enseñanza escolar dentro de un sistema educativo moderno, que está estrechamente ligado al tema de los objetivos, se tratará más adelante, en otro contexto (ver p. 51-52). No obstante, es necesario hacer un comentario en este momento. Existe una tendencia a esperar que la escuela (y la educación en general) responda a todos los desafíos y ponga remedio a todas las calamidades. Cuando un problema se vuelve muy generalizado o amenazador —desde la contaminación hasta la droga y la sexualidad, desde los medios de comunicación masiva hasta la política, desde el desarrollo hasta la paz— se vuelve costumbre inventar un nuevo programa escolar. Así, la educación corre el riesgo de convertirse en el "desván de la sociedad, su coartada y su buena conciencia". Es el optimismo del siglo de las luces que aún insiste en triunfar.

Al definir las finalidades y los objetivos de la educación es necesario estar conscientes de las limitaciones de ésta.

Reformas

La lista de los Estados que, desde los años 70, han puesto por obra reformas globales de sus sistemas educativos o han dictado nuevas leyes que

rigen el conjunto del campo educativo es impresionante: Argelia, Argentina, República Federal de Alemania, Benin, Costa Rica, España, Finlandia, Indonesia, Japón, México, Paquistán, Perú, República Unida del Camerún, Sri Lanka, Togo, URSS, Uruguay, Yugoslavia. Se están preparando reformas importantes en Dinamarca, Francia, los Países Bajos, Rumania y Sierra Leona. Suecia está comprometida en un proceso permanente de reformas, Colombia inauguró, a comienzos de 1976, una reforma educativa importante y ambiciosa que hace parte de una política general de promoción social y de desarrollo rural integrado. Por una parte, tiende a reducir las diferencias existentes entre la ciudad y el campo, entre ricos y pobres, y por la otra, a acelerar el proceso de desarrollo. En primer lugar, la educación primaria básica (cinco años escolares) se generalizará y se hará obligatoria y gratuita. La seguirán cuatro años básicos de educación secundaria. Es de esta educación básica como el gobierno colombiano obtiene la mayor rentabilidad, la mayor influencia sobre el desarrollo del país. Los otros sectores de la enseñanza, desde el pre-escolar hasta la universidad se van a desarrollar de la misma manera, acentuando en especial una renovación moderna de la enseñanza técnica y profesional al igual que una gran flexibilidad del conjunto del sistema. La extensión cuantitativa se sostendrá mediante un esfuerzo de mejora cualitativa, especialmente mediante una mejor formación de los maestros y el empleo de técnicas nuevas. La administración del sistema descentralizará y dará lugar a una participación de la población en las cuestiones educativas.

Argelia también está poniendo en práctica una gran reforma de su sistema educativo que, comenzó en 1974 y deberá terminar en 1985. Las grandes líneas de esta reforma se trazan de la siguiente manera: la reforma escolar prevé, a nivel de las estructuras, una escuela fundamental de base que incluye una asistencia obligatoria a la escuela durante nueve años y que suministra una educación general politécnica, lo que significa una enseñanza basada en el conjunto de las disciplinas, y especialmente en las ciencias y la tecnología, con un gran componente de trabajos prácticos, productivos y sociales. A esta escuela fundamental, que constituye la pieza maestra del nuevo sistema, se incorporan instituciones de enseñanza secundaria general, o de formación profesional corta o larga. Las estructuras que propone la reforma se basan, según quienes promuevan esta reforma, en una "concepción permanente". Así, ninguna línea propuesta constituye un tropiezo o un obstáculo a la promoción individual. El sistema prevé, acceso a los estudios no solamente de los estudiantes, sino también para otros públicos (1, p. 12-13).

En los Países Bajos se está gestando una reforma bastante audaz. En 1975, el Ministerio de Educación y Ciencias publicó un documento voluminoso: **Aspectos generales de un sistema educativo futuro de los Países Bajos** (112), que debía desencadenar un gran debate en el país. Estas propuestas prevén un sistema educativo extremadamente flexible y abierto, con pasos sencillos de una rama a otra, con medios de "segunda oportunidad", con un sistema que permite a los jóvenes continuar con sus estudios teniendo un empleo de tiempo completo o de medio tiempo, con un desarrollo considerable de la educación de los adultos y la creación de una

“escuela abierta” que ofrece a todo el mundo una amplia gama de posibilidades para educarse y formarse.

Dentro de este proyecto, la educación obligatoria está prevista para los niños entre 4 y 16 años. A esta enseñanza básica seguirá un **high school** estructurado de acuerdo con los sectores de las actividades sociales: servicios sociales, ciencia y tecnología, comercio, economía y administración, agricultura, comunicación, arte. El conjunto del proyecto tiende ante todo a integrar y afianzar la escuela y todo el sistema educativo tan sólidamente como sea posible, en la realidad de la sociedad. El plan, de una fuerte descentralización política y administrativa y de una participación activa de los asuntos administrativos de todos los medios interesados, completa esta imagen de un sistema de avanzada, pero cuya realización tomará sin duda muchos años —20 a 25 años según los autores.

A pesar de los ejemplos que acabamos de presentar, se tiene la impresión de que el impulso de estas grandes reformas se ha detenido un tanto en los últimos años. Dentro de las posibles causas de esta evolución podemos fácilmente identificar tres: ciertas reformas han dado resultados desilusionantes; la crisis económica estabiliza o reduce los presupuestos de los ministerios de educación, lo que frena automáticamente las reformas costosas; el conflicto de 1968 se desvanece. También son numerosas las reformas que se estancan porque los gobiernos que las han concebido no permanecen en el poder hasta su total implantación, ya que toda reforma depende de una voluntad política.

ESTRATEGIAS DE LA INNOVACION

Si el impulso para las grandes reformas parece disminuir, el interés por las innovaciones se mantiene, aún más, crece.

La práctica de la innovación en el campo de la educación naturalmente ha existido siempre, ya que no hay desarrollo o progreso donde no hay cambio, y no hay cambio sin innovación. Pero la noción de “innovación en la educación” es relativamente reciente, como lo es la reflexión sobre el significado y los mecanismos de la innovación en los campos educativos. “No recuerdo haber oído jamás la palabra “innovación” en el contexto de la educación con anterioridad a unos seis o siete años”, escribió Torsten Husén (115 e, p. 13).

¿Qué significa la innovación educativa?

De acuerdo con la definición de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), la innovación es un “esfuerzo deliberado para mejorar una práctica, con relación a ciertos objetivos deseados” (101, p. 17). El texto de la OCDE agrega que esta definición “no excluye, de todas formas, las innovaciones que conciernen también la creación de nuevos objetivos, o bien de políticas, o funciones no relacionados con los antiguos objetivos”.

Como la innovación es siempre un acto creador que busca un porvenir mejor con relación a un presente satisfactorio, implica una visión del futuro, la visión de un hombre nuevo en un ambiente modificado, e igualmente, un proyecto de sociedad. En cada innovación, se trata entonces de un tipo de nueva orientación del programa educativo, es decir, que la innovación verdadera presupone siempre el planteamiento de nuevos objetivos emanados de una investigación prospectiva. En cada innovación, la finalidad misma de la educación está en juego.

La innovación no es un bien en sí misma. No es verdaderamente útil sino en la medida en que constituye un motor de progreso. La innovación por la innovación, la innovación irreflexiva y apresurada, por el contrario, no puede más que obstaculizar los procesos educativos. Por lo tanto, la innovación debe descansar sobre investigaciones y experiencias serias. La información sobre las innovaciones, y especialmente sobre los resultados de innovaciones anteriores, puede acortar el camino de las investigaciones apropiadas. No obstante, las innovaciones son raramente transferibles, como en el caso de un país a otro.

Los obstáculos

Cada innovación debe vencer obstáculos. Con justicia, reprochamos a los sistemas educativos su falta de flexibilidad. Tienen la inercia de las grandes administraciones y no se adaptan a los cambios sino con mucha dificultad. Pero los obstáculos que se levantan contra las innovaciones no son exclusivamente internos. Al lado de los administradores y sobre todo los maestros, cuya condición y función y la rutina— casi siempre se ponen en tela de juicio ante una innovación, se encuentran principalmente los padres de familia y las agrupaciones políticas que se oponen a los cambios: las agrupaciones políticas, porque cada nueva orientación educativa tiene un sentido político; los padres de familia, porque las ambiciones que proyectan sobre sus hijos casi siempre están calcadas de los modelos tradicionales.

No se debe olvidar jamás el papel que desempeñan los sueños y aspiraciones de los padres para sus hijos, en la formulación de las políticas educativas. Es prácticamente imposible realizar una reforma educativa importante contra la voluntad de los padres. Mark Blaug ve en ello una de las razones por las cuales la “ruralización” de la educación en los países en vía de desarrollo, hasta el momento, ha resultado ser siempre un fracaso (10, p.56). Es también el riesgo que corren las tendencias destinadas a crear sistemas educativos “endógenos”. Se pueden también juzgar como tendencias que pretenden establecer una educación desvalorizada.

Con respecto a esto, un pasaje que figura en el informe final de la Reunión de altos funcionarios de los Ministerios de Educación de los veinticinco países menos desarrollados, que se celebró en septiembre de 1975 en la sede de la UNESCO en París, es revelador: “la aplicación de cambios y de reformas (...) se enfrenta a dificultades serias; en este campo es necesario evitar tomar decisiones políticas apresuradas, y la cooperación

internacional tendiente a ayudar a los países a superar sus dificultades, desempeña un papel relativamente limitado. Esto es especialmente cierto en lo que se refiere a los sistemas de valores y las actitudes tradicionales frente a los programas de formación práctica y el trabajo; los padres de familia, así como los maestros y profesores de escuelas normales, se muestran a veces renuentes con respecto a las orientaciones no clásicas. Las medidas de estímulo adoptadas en algunos de los países menos desarrollados, no favorece en nada el cambio radical en este campo. Las ciudades a menudo presentan mayor atractivo para los jóvenes que el campo, los diplomas se consideran más útiles para el avance económico y social que la formación profesional, etc". (146 b, p. 6).

Sin embargo, en los países donde la enseñanza escolar tiene ya una larga tradición, la resistencia a las reformas e innovaciones radicales es verdaderamente mayor. Es por esto que en los países en vía de desarrollo se encuentran modelos y soluciones especialmente interesantes para la educación del mañana. En ellos se encuentra también, con frecuencia gracias a la cooperación internacional, es decir, gracias a los consejos de los mejores especialistas del mundo, sistemas educativos muy modernos y se utilizan en gran medida las técnicas más avanzadas. Parece probable que en un futuro bastante próximo, los sistemas educativos de algunos países en vía de desarrollo, estarán al frente del progreso educativo. Por otra parte, parece que un sistema educativo bastante centralizado se opone más a las innovaciones que un sistema descentralizado. "La innovación es el medio de tanteo según el cual una sociedad marcha hacia el futuro. Ella alimenta y orienta de esa manera el pensamiento prospectivo. El fracaso o el éxito no dependen solamente de las cualidades intrínsecas de la innovación, sino también, de su adaptación a la realidad social del momento. Una relación estrecha con el medio local es por lo tanto necesaria. Los regímenes descentralizados favorecen dicha relación", expresa con justicia, Jean Hassenforder (63, p. 115-116).

Con respecto a los obstáculos que pueden resultar en el fracaso mismo de los proyectos innovadores más pertinentes, es necesario planificar seriamente la implantación de una reforma educativa. En el transcurso de los años anteriores se han elaborado verdaderas estrategias de innovación. Con estas estrategias no se trata de evitar los conflictos sino de controlarlos, ya que cualquier innovación educativa los produce inevitablemente.

El estudio de mecanismos tan complejos de innovación hace resaltar cierto número de aspectos especialmente importantes.

La reforma educativa deberá siempre estar integrada a una política global de desarrollo del Estado en cuestión. (En este contexto todos los países están en vía de desarrollo). Con mucha frecuencia se tiende a decir que la educación es un subsistema de un sistema socio-cultural. La crisis de la educación son con mucha frecuencia la consecuencia del hecho de que un sistema educativo, producido por una sociedad en una etapa específica de su desarrollo, se mantiene sin cambios mayores, mientras que la sociedad en cuestión se transforma. Por lo tanto, no hay entonces concordancia entre el

sistema de valores de esta sociedad y las finalidades de su sistema educativo. El problema es en principio, el mismo si se trata de un sistema educativo otorgado o importado, lo cual es el caso en la mayoría de los países del Tercer Mundo.

Una reforma educativa no puede alcanzar su finalidad si no está de acuerdo con la política general del país. Por ejemplo, una reforma destinada a la democratización de la educación no tiene ninguna posibilidad de sobrevivir en un régimen autoritario. O bien, al tratar de frenar el éxodo rural por medio de medidas educativas no puede haber éxito a menos que, en otros sectores, haya una política tendiente a mejorar las condiciones de los campesinos, por ejemplo, tomando medidas para facilitar préstamos de capital a las cooperativas agrícolas.

Pero la concordancia de políticas también es necesaria en el seno del sistema educativo mismo. Las innovaciones no pueden tener éxito si son contrarias a los conceptos básicos o a los ejes de evolución del sistema en su totalidad. Por ejemplo, no tendría ningún sentido tratar de individualizar la enseñanza a nivel secundario, si se desean mantener las estructuras rígidas en el sector universitario, es decir, si las universidades han de mantenerse tal como se conciben en el siglo XIX.

Al poner en práctica una innovación, es por lo tanto necesario tener conciencia de que esta, jamás podrá considerarse como una acción aislada. O fracasará o tendrá consecuencias sobre el conjunto del sistema y desencadenará otras innovaciones.

El proceso innovador es especialmente complejo, ya que se despliega a varios niveles. Una reforma a la enseñanza generalmente la decide una autoridad política (es, en todos los casos, una acción política), y, en muchos casos, un organismo central —pero no se convierte en realidad sino en el salón de clase. La puesta en práctica de la innovación en la educación está, según esto, ligada con toda la problemática de la descentralización o centralización del poder político.

Numerosos ejemplos demuestran que la innovación educativa no es verdaderamente exitosa sino donde hay una verdadera participación de todos los interesados. Se trata de un proceso dinámico y dialéctico que requiere un diálogo ininterrumpido con los “usuarios”. La reforma o la innovación no pueden salir adelante contra los deseos de los padres de familia, las opiniones de los grupos y personas influyentes, o la voluntad de los educadores y educandos. La participación de los medios interesados presupone una información adecuada. Los medios de información masiva (prensa, radio, televisión) tienen un papel importante que desempeñar y una gran responsabilidad que asumir durante esta fase de maduración tanto más larga como ambicioso sea el proyecto. Pero la información también se debe realizar mediante contactos más directos entre los responsables de la innovación y sus “clientes”, por ejemplo, mediante reuniones de padres de familia y estudiantes. La comunidad donde una innovación —por ejemplo la creación de un centro educativo comunitario— se pone por obra, debe

tener la impresión de que esa innovación es su propio proyecto. A este respecto, parece especialmente pertinente, la siguiente observación que figura en el estudio de la OCDE anteriormente mencionado: "Hemos podido comprobar a través de nuestro estudio que el verdadero problema residía no tanto en la ausencia de información como en el pequeño número de quienes se sentían interesados y tenían el valor de investigarla. Por consiguiente puede ser mucho más importante hacer nacer una **necesidad** de información, que poner en marcha su difusión. Esta necesidad está directamente relacionada con la función que desempeñan los individuos en el proceso. Para crear las condiciones necesarias para la comunicación, es necesario que la participación —y el diálogo— sean reales en la etapa de la decisión, así como en las del desarrollo y la evaluación. Para que haya comunicación es lógico que se necesitan dos partes (108 d, p.134-135).

En cada proceso renovador en la enseñanza es esencial la cooperación de los maestros, que también es especialmente difícil de obtener¹. Por una parte, la innovación educativa a menudo pone en tela de juicio a la autoridad y al educador, y por otra parte requiere una actualización. Por lo tanto, el educador debe cambiar sus hábitos y rutinas, aventurarse de vez en cuando en relaciones nuevas con sus alumnos, y a estos factores de inseguridad se agrega el hecho de que él mismo debe someterse a un nuevo proceso de formación. Una educación continuada de los educadores es por lo tanto una condición previa para la evolución y renovación constantes de los sistemas educativos.

Pero la educación continuada de los educadores no parece ser una condición suficiente para asegurar la cooperación activa del cuerpo docente en un proceso de innovaciones profundas. Es necesario integrarlos aún más íntimamente. Esto se puede hacer a nivel de la investigación. Aunque cada innovación debe de todas formas tener bases científicas sólidas y suficientemente experimentadas, la participación en esta investigación de quienes viven diariamente los problemas pedagógicos es, de todas maneras necesaria para asegurar a los proyectos innovadores un proceso realista y práctico.

En algunos países, se han creado estructuras especiales para sostener el proceso de innovación. A veces se trata de simples centros de información, a veces de institutos de investigación pedagógica, o incluso de organismos más complejos que no solamente definen los objetos y modalidades de una reforma sino que desempeñan también un papel determinante en su aplicación. Ejemplos de esas estructuras son el Consejo Nacional para la Innovación de la Educación en Noruega, el Consejo de Colegios (**Schools Council**) del Reino Unido, el Consejo Nacional de la Educación en Suecia, el Consejo Nacional de Investigación y Formación Pedagógica (**National Council of Educational Research and Training**), en India, etc. No importa

1. "Es la actitud del cuerpo docente de quien depende en definitiva el éxito o fracaso de una innovación" dice Jean THOMAS en su libro, *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde* (129, p. 134).

cuán diferentes sean estas instituciones en su organización concreta, tienen todas una característica común: "Constituyen un vínculo necesario entre la formulación de un cambio normativo a nivel de la política, y la implantación de la nueva política". (108 d, p. 125).

Cooperación internacional

Aunque el campo de la reforma de un sistema educativo y de las innovaciones educativas sea esencialmente nacional, últimamente parece que la cooperación regional e internacional le agregan una dimensión importante.

En lo que se refiere a las innovaciones educativas, la OCDE ha realizado una labor precursora al crear en 1968 el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI). Este Centro tiene como meta estimular y dar apoyo a las experiencias piloto en los países miembros de la OCDE. Se han elaborado varios proyectos alrededor de una innovación prometedora: el empleo de la computadora en la enseñanza superior. En 1973, el CERI publicó una obra en cuatro volúmenes que contenía los estudios del caso en forma de síntesis: **Estrategias de Innovación en la Enseñanza**.

En una región totalmente diferente, el Asia, encontramos también un programa de cooperación destinado a favorecer las innovaciones en materia de educación, que merece describirse un poco más detalladamente: el Programa Asiático de Innovaciones Educativas para el Desarrollo (APEID)¹. Su originalidad y característica principal reside en el hecho de que se trata de una red de organismos nacionales, cuya institución central que promueve y coordina el conjunto del programa es un organismo regional, el Centro Asiático de Innovaciones Educativas para el Desarrollo (ACEID) establecido en Bangkok y a la vez parte integrante de la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en Asia. Este programa fue creado por la Conferencia Regional de los Ministros de Educación del Asia, en 1971. Actualmente, participan en él 17 Estados Asiáticos. Todos han instituido grupos nacionales de desarrollo en materia de innovaciones educativas. Estos grupos al igual que los centros de información e investigación, constituyen la red. Los Estados participantes se reúnen regularmente para evaluar el conjunto del programa, para definir las orientaciones futuras y para adoptar proyectos de acciones concretas.

El APEID tiende a estimular y alentar la innovación educativa ligada a los problemas del desarrollo en Asia. Todas las actividades y proyectos que constituyen este programa deben concebirse, perfeccionarse y ejecutarse conjuntamente con los Estados miembros. El hecho de que el APEID es un programa regional, implica que los proyectos y actividades que lo

1. Ver el artículo "APEID: Un ejemplo de estrategia regional", en *Perspectives* (115k, p. 576-581).

constituyen son susceptibles de utilizarse en y transferirse a varios países de la región. El programa comprende seis partes: nuevas orientaciones y estructuras de la educación; gestión de la educación; elaboración de los programas escolares; tecnología educativa; nuevas estructuras y métodos de formación de los educadores, enseñanza de las ciencias.

Las actividades realizadas dentro de este marco comprenden entre otras: un servicio de información centrado en el estudio del caso; un programa de visitas e intercambios; la organización de seminarios y cursillos de capacitación para el personal de los centros asociados; la creación de un grupo de especialistas capaces de suministrar servicios técnicos y consultivos al APEID y a los Estados miembros, especialmente en el campo de la planeación.

Las preocupaciones más importantes sobre las cuales se concentran actualmente las actividades del APEID son: la educación funcional básica para jóvenes y adultos; el desarrollo de la educación en las zonas rurales; la formación práctica; la instrucción en materia de salud y nutrición.

En otras partes del mundo existen ejemplos de estructuras regionales análogas. El Consejo de la Cooperación Cultural (CCC) creado dentro del marco del Consejo de Europa, es uno de estos ejemplos. El programa de la UNESCO contempla, dentro de un futuro próximo, la creación de redes regionales en Africa, en los Estados Arabes y en América Latina.

Según recomendación de la 4a. Reunión de Ministros de Educación de los Estados Arabes celebrada en Sanaa en diciembre de 1972, se creó una Comisión de elaboración de una estrategia de innovación de la educación en los países árabes. Esta comisión ya presentó un informe preliminar en la tercera sesión de la Conferencia General de ALECSO (Organización Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia), que se celebró en el Cairo en enero de 1974. El informe final aparecerá probablemente a finales de 1976 o principios de 1977. Todo el trabajo de documentación de estudios y reflexión de esta comisión procede de la convicción de que una revolución pedagógica árabe es ineludible. Esta revolución pedagógica se apoya sobre los factores —que al mismo tiempo tiende a afirmar— de la unidad de los diversos países árabes y especialmente sobre la unidad del idioma, de cultura y de historia que constituye el fundamento mismo de la identidad árabe. Esta búsqueda de identidad sobre la cual se basa la voluntad de renovación de los sistemas educativos, cabe dentro de una corriente general que caracteriza la evolución de las ideas en materia de educación en la mayor parte de los países del Tercer Mundo.

En todos esos programas regionales que tratan de la innovación educativa, hay un componente importante de información. Por lo tanto el flujo de documentación e información no se limitará a una sola parte del mundo, y fue dentro de esta visión que la UNESCO creó en 1974, en la BIE, un Servicio Internacional de Información sobre las Innovaciones Educativas (IERS). Este servicio, que entró en operación en 1975, ya ha

demostrado las necesidades y posibilidades de intercambios entre educadores de diferentes países. La BIE publica seis veces al año un boletín, **Innovación**, que contiene artículos y datos sobre las experiencias actuales, y, con la misma frecuencia, un **Boletín descriptivo**, establecido a partir de un impreso de computadora que informa a los centros de información y de investigación, sobre los documentos recientes que describen proyectos innovadores o que analizan el proceso mismo del cambio. Los estudios de casos más detallados se editan en una serie de folletos, **Experiencias e Innovaciones en Educación** que incluyen más de una veintena de títulos aparecidos en el transcurso de dos años, 1975-1976. Finalmente, la BIE está tratando de completar su sistema mediante un "Servicio de Respuesta" que tiene por objeto informar directamente a las instituciones que tienen necesidad de documentarse sobre las cuestiones relacionadas con la innovación y la experimentación.

Capítulo 2

Educación Permanente: Teoría y Práctica.

La educación permanente existe desde que aparecieron hombres sobre la tierra que se desarrollan, que reflexionan, que se forman a través de las peripecias de su vida, y a quienes se transmiten los conocimientos y experiencias y los principios de conducta. La educación permanente es una nueva concepción del proceso educativo que está revolucionando todos los sistemas educativos del mundo. Este concepto es paradójico solo en apariencia. Si la práctica ha existido siempre, su conceptualización y la toma de conciencia sobre las consecuencias que de ella se derivan, son recientes. Lo mismo ha sucedido con otros fenómenos —la electricidad, el átomo, las reacciones químicas, las leyes económicas, las estructuras síquicas o sociales, etc.— los cuales han comenzado a cambiar el mundo solamente cuando su descubrimiento aplicado y su análisis científico han hecho que comprendan las posibilidades que ofrecen para su explotación en beneficio de la humanidad.

La creación del concepto de educación permanente, como lo fue en su tiempo la revolución copernicana, es uno de los acontecimientos más determinantes de la historia de la educación.

DESARROLLO DEL CONCEPTO

A través de los tiempos la educación ha sido un proceso sin limitaciones en el tiempo o en el espacio. En todas partes, la educación se obtenía durante toda la vida: en la familia, en el clan, mediante los ritos de iniciación en la iglesia, en la escuela, en las corporaciones, en el trabajo, en la guerra, en la calle, en el mercado, en toda relación humana, en el diálogo, escuchando relatos, mitos y leyendas, apreciando frescos y vitrales en las iglesias, leyendo libros y periódicos, visitando museos, viajando, observando la naturaleza.

Lo que hay de nuevo en el concepto de educación permanente es el esfuerzo por sistematizar los diferentes aportes educativos que a menudo no tienen coherencia. Esto es especialmente necesario en una época en la cual el individuo se ve asediado por oleadas enormes de información, y en la cual las posibilidades de una formación se multiplican.

En el siglo XIX, la escuela, es decir, la instrucción formal e institucionalizada, dispensada a los jóvenes sometidos a una disciplina y sistemas severos de selección, tenía el monopolio de la educación. La escuela se convirtió en algo obligatorio y se consideraba como la causa principal del rápido progreso de las sociedades industrializadas. Era en la escuela donde los jóvenes se “preparaban para la vida”. La existencia del hombre estaba dividida en tres etapas distintas: escuela y aprendizaje —vida activa— vejez. Lo que se adquiría en la escuela, permanecía vigente toda la vida. Además, toda la vida futura de un individuo dependía de los resultados escolares; era en la escuela donde se jugaba el destino individual, casi siempre con malas jugadas. Fue durante el siglo XIX cuando la escuela, promotora del progreso y lugar de selección social, llegó a adquirir un prestigio incomparable y se convirtió en una de las instituciones más poderosas, sólidamente administrada y protegida cuidadosamente contra cualquier ingerencia externa. Este prestigio de la escuela, de la instrucción pública es el que, en todos los países del mundo, constituye el mayor obstáculo a las reformas profundas de los sistemas educativos. Como consecuencia, es el sector de la enseñanza formal donde la realización del concepto de la educación permanente plantea los problemas de más difícil solución.

Historia

El desarrollo de la sociedad industrial engendró nuevas necesidades educativas, especialmente en los adultos. En 1919, inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, el Comité de la Educación de Adultos dependiente del Ministerio de la Reconstrucción del Reino Unido, describió, en un informe que se hizo célebre, la educación de los adultos como una “necesidad permanente, un aspecto inalienable de la ciudadanía”. Concluyó que las posibilidades de educación para los adultos deberían entonces ser “a la vez universales y permanentes” (111, p. 15). Este informe tal vez marca la fecha de nacimiento del término “educación permanente” (39, p. 22).

Pero la conceptualización del principio de la educación permanente es más reciente. Comienza realmente durante los años 60. La formulación de los fundamentos teóricos, duró apenas unos diez años. A comienzos de los años 70, aparecieron las primeras publicaciones de modelos elaborados de sistemas de educación permanente. Hoy día, la educación permanente se acepta en todas partes como un principio básico de donde parte toda reflexión sobre cuestiones generales en el campo de la educación, y en el cual se inspiran explícitamente todas las reformas educativas importantes. Pero hasta el momento, no existe aún ningún país que disponga de un sistema global de educación concebido totalmente dentro de la perspectiva de la educación permanente.

Antes de tratar de explicar de manera más clara y simple posible el significado de la educación permanente, es necesario volver sobre un punto especial de la historia de la creación.

El concepto de la educación permanente es el fruto de la cooperación internacional. El nacimiento de este concepto revolucionario se debe a la reflexión colectiva, al intercambio de ideas entre educadores, investigadores y administradores de diferentes nacionalidades, realizado gracias a organizaciones como la UNESCO o el Consejo de la Cooperación Cultural (CCC), creado en el marco del Consejo de Europa, y únicamente gracias a este hecho, ha conquistado en pocos años solamente, es decir, casi instantáneamente, al mundo entero.

En diciembre de 1965, el Comité Internacional de la UNESCO para el Progreso de la Educación de los Adultos, examinó un informe de Paul Lengrand sobre el concepto de la educación continuada, y recomendó la adopción por parte de la UNESCO del principio de la educación permanente. Este principio, declaró el Comité, es el que anima al conjunto del proceso educativo, considerado como algo continuo durante toda la vida del individuo desde su más temprana edad hasta su último día, y que así mismo exige una organización integrada (111, p.7). En el mismo año 1965, uno de los comités del CCC discutió la educación permanente y recomendó hacer un debate general sobre ese tema. En 1967, el CCC decidió considerar la educación permanente como directriz principal de todas sus acciones en el campo de la educación. Comenzó entonces a elaborar y publicar una serie importante de estudios sobre el tema. En 1968, la Conferencia General de la UNESCO fijó doce objetivos para el Año Internacional de la Educación (1970); entre ellos se encontraba la educación permanente. Durante esta época empezaron a abundar las publicaciones sobre este tema¹. La evaluación de los resultados, del Año Internacional de la Educación reveló que la educación permanente se había convertido en uno de los temas más sobresalientes de los diferentes proyectos ejecutados por los estados miembros de la UNESCO durante el año (111, p. 7). En 1971, el CCC declaró que “la fase de la conceptualización de la educación permanente ha terminado”, y en 1972, el principio de la educación permanente se consagró en el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (presidida por Edgar Faure), titulado “**Aprender a ser**”. “La Comisión ha puesto todo el énfasis sobre dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa”, declara Edgar Faure en el Preámbulo (51, p. XXXVII). Pero en 1975 el relator general de la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, tuvo que declarar en su informe: “El concepto de educación permanente se ha desarrollado en el transcurso de los dos últimos decenios. Aún cuando ha evolucionado aceptablemente, aunque se han publicado numerosos estudios teóricos sobre este tema, aunque ha sido admitido en

1. Ver la bibliografía que aparece en: R.H. DAVE y N. STIEMERLING, *L'éducation permanente à l'école* (39, p. 127-154).

general, y se hace referencia a él sin cesar, continúa presentando puntos oscuros incluso para muchos especialistas" (151, p. 13-14).

Significado del concepto

En el fondo, es sorprendente que el concepto de educación permanente se pueda considerar oscuro, ya que la idea básica es sencilla. Lo que es complejo es su aplicación y la planeación de las reformas profundas de la educación que de allí se desprenden.

Si se considera el hecho de que hoy el caudal de conocimientos adquiridos en la escuela no resiste ya más el paso del tiempo y por lo tanto no es suficiente para toda una vida, es necesario completarlo y actualizarlo en la edad adulta. La actualización y la educación de los adultos bajo diferentes formas se han vuelto indispensables. La educación escolar se debe completar con otras posibilidades y otras formas de aprendizaje y de formación. Pero para que el conjunto de estos diferentes procesos educativos sea lo más eficaz posible, es necesario coordinarlos, integrarlos en un solo sistema educativo global: la educación permanente.

Conviene, sin embargo, no confundir la educación permanente con la educación de los adultos o con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de los adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término "educación" se toma en su significado más amplio.

La educación permanente también es una respuesta a las críticas dirigidas a la escuela y a la enseñanza institucionalizada en general. Los sistemas escolares tradicionales difícilmente se adaptan a los cambios y a los avances cada día más rápidos que caracterizan nuestra época y responden mal a las nuevas necesidades educativas resultantes. Estos cambios, que provocan verdaderas transformaciones de las sociedades en todas partes del mundo, se deben a múltiples causas. Obviamente, las más importantes son el desarrollo explosivo de los descubrimientos científicos, los avances tecnológicos y de los medios de información que van a la par con la explosión demográfica en algunas regiones, al igual que los vuelcos económicos y políticos. El enorme aumento de las necesidades de la humanidad, la increíble diversificación de las profesiones ¹ y las rápidas fluctuaciones de las posibilidades de empleo son todas consecuencias de lo anterior, que afectan los problemas de la educación.

1. *La classification canadienne descriptive des professions*, suministra datos sobre 6700 carreras diferentes (98 d, p. 46).

Parece evidente que la instrucción escolar, quedando necesariamente siempre limitada en el tiempo a las fases de la infancia y la adolescencia, no podrá responder jamás al conjunto de las exigencias de un mundo cambiante. Esto exige de manera imperativa otras posibilidades y otras formas de educación, pero sería injusto acusar a la escuela de todas las insuficiencias de nuestros sistemas educativos.

Un mundo en constante cambio requiere sistemas educativos flexibles. La educación debe permanecer constantemente en movimiento e innovarse sin cesar. Ya no es lo adquirido lo que cuenta, es el proceso el que se vuelve determinante. Por tanto, no son ni el haber ni el ser los determinantes, sino el llegar a ser. Dentro de este contexto, la tarea de la escuela será preparar a los jóvenes no para la “vida” tomada como un todo determinado, sino para una educación continuada. El papel primordial de la escuela será enseñar, o mejor aún, enseñar a realizarse.

Los sistemas escolares, debido a su naturaleza misma, tienden a ser rígidos y a oponerse a los cambios. Su tradicionalismo y conservatismo implican que se deben elevar voces para solicitar la desescolarización de la educación y de la sociedad. En cierta medida, la educación permanente, que pone en tela de juicio el monopolio educativo que la escuela trata de mantener, hace eco a este propósito¹. También impugna el hecho de que, en numerosos países, prácticamente todos los fondos públicos destinados a fines educativos —que constituyen sumas enormes— van a la enseñanza formal, sin asignar prácticamente nada para la educación extraescolar.

Dentro de la perspectiva de la educación permanente, la acción educativa se concibe en su globalidad y todos los sectores de la educación se integran en un solo sistema coherente. Pero la educación permanente no es una fórmula, establecida en detalle y aplicable tal cual a todas las situaciones. Es una directriz general, una orientación, una perspectiva dentro de la cual se deberían bosquejar los sistemas educativos. Este concepto general se debe adaptar a las realidades y exigencias de las sociedades en cuestión. Una nación industrializada tiene necesidades diferentes a las de una nación en vía de desarrollo. Donde una parte importante de la población es analfabeta, la alfabetización de los adultos constituye un factor importante de un sistema de educación permanente. Por el contrario, en un país muy adelantado, el problema del tiempo disponible puede influenciar la implantación de ese tipo de sistema.

El concepto de educación permanente ofrece una oportunidad especial a los países en vía de desarrollo. Sus sistemas escolares no están tan arraigados, no están establecidos tan sólidamente, ni tan endurecidos y cristalizados como los de los países industrializados. En ellos, una reforma radical se puede realizar más fácilmente. Además, la educación permanente

2. Iván Illich no fue el primero en apoyar dicho propósito. Anatole France ya había escrito: “En mi opinión, no hay más que una escuela para forjar el espíritu, y es no ir nunca a escuela alguna”.

permite revivir los antiguos procedimientos educativos basados en la observación y la participación, los cuales se han sepultado y olvidado debido al predominio de la escuela como sistema a menudo importado del extranjero. En cierto sentido, la idea de educación permanente puede engendrar un verdadero renacimiento educativo.

La educación permanente también es una ideología

Sería un error pensar que el concepto de educación permanente plantea cuestiones de orden esencialmente administrativo o estructural. La integración global de todos los sectores educativos dentro de la perspectiva de una política coherente de la actividad docente está muy por encima de los problemas de planificación y organización.

La educación permanente es un verdadero proyecto educativo. Es prospectivo como todo proyecto de esta naturaleza; contempla un hombre nuevo; incluye un sistema de valores; implica un proyecto de sociedad. Constituye una nueva filosofía de la educación. Este proyecto contempla también opciones políticas. Es ideológico. Y es una utopía. Pero, como escribe Bertrand Schwartz: "Esta utopía se presenta como un proyecto que se va a realizar y no tememos decir que lo que ofrecemos no es un objeto de especulación sino de acción, que se trata de un instrumento político que debe permitir escoger hoy, lo que queremos que sea mañana nuestro futuro". (125, p. 58).

Según la opinión de sus promotores, únicamente la educación permanente correspondería al hombre moderno. Al hombre que vive en un mundo de transformación, en una sociedad de continuo cambio. Este hombre debe poder adaptarse continuamente a situaciones nuevas. Para esto, debe ser dinámico, tener imaginación, y ser creativo. Además, debe poder trabajar en grupo y abordar los problemas desde un ángulo interdisciplinario.

La educación permanente debería garantizar a cada individuo la plena realización de su personalidad. Sería en tal caso un factor poderoso de democratización. Debido a que se trataría de un sistema global y homogéneo, le permitiría a un individuo volver a sus estudios o entrar a una parte del sistema que corresponda a sus capacidades, en cualquier momento.

Para ciertos autores, la educación ya no es la característica de una fase de la existencia, sino "una dimensión normal de la vida" que produce una "modificación fundamental del sentido y del modo de vivir" (54, p. 55). Debería no solamente dar lugar a cambios profundos de la sociedad, sino también engendrar una especie de revolución cultural continuada.

El concepto de educación permanente suscita también temores, críticas y oposiciones. Hermann H. Frese ha dado como título a un artículo "La educación permanente —¿sueño o pesadilla?" (55). Y durante la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, el delegado de Brasil

atrajo la atención de la asamblea sobre el hecho de que la educación permanente corre el riesgo de hacer del adulto un eterno menor. A aquellos que creen que mediante la educación permanente la existencia humana se va a ver invadida y recargada por una enseñanza sin fin, que se vislumbra el imperialismo de los maestros de escuela, y que a cambio de vivir, actuar y crear, el hombre va a quedar condenado a sufrir el calvario de un aprendizaje sin tregua, los defensores de este sistema responden que la educación no se debe confundir con la instrucción escolar, y que dentro del marco de la educación permanente el educador cambia completamente de actitud para convertirse en un animador o en una guía que ayuda a despertar facultades ignoradas o dormidas, para hacer participar a cada quien de la felicidad que siente el ser humano que se ha realizado completamente.

Consecuencias pedagógicas

El concepto de la educación permanente presupone una nueva pedagogía adaptada a las necesidades de nuestra época. En un período caracterizado por transformaciones tan rápidas como profundas y en el cual las ciencias y la tecnología progresan a un ritmo cada vez más acelerado, el saber enciclopédico es obsoleto; las enciclopedias envejecen más rápidamente que los hombres. La enseñanza no puede seguir limitándose a una simple transmisión de conocimientos; la pedagogía encuentra sus verdaderas dimensiones.

Aprender a aprender, aprender a realizarse exigiendo pautas pedagógicas más flexibles, más dinámicas, más abiertas con relación al mundo y al medio ambiente, más individualizadas para el aprendizaje de cada quien. Es cuestión, de despertar en el alumno la motivación, la curiosidad, el interés individual. Se le debe llevar a tomar su destino de educando en sus propias manos. Debe aprender a trabajar, a investigar, a inventar, a crear, y no a seguir memorizando teorías y hechos. No debe seguir recibiendo la enseñanza sino participar plenamente en el proceso educativo. Se le debe preparar para la auto-formación y la auto-educación. Esto "significa que la educación del individuo no se limita a la adquisición pasiva y exógena de actividades entabladas y dirigidas por el maestro, sino que también depende del individuo que debe asumir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación" (54, p. 63).

La autogestión de la educación no es posible sino donde hay también auto-evaluación. El alumno debe estar preparado para juzgar por sí mismo sus capacidades, sus progresos, sus fallas. Solo así podrá cuando adulto, tener la capacidad de escoger de manera racional, entre las posibilidades de educación y formación ofrecidas, aquellas que se ajusten más a sus necesidades y facultades. Obviamente, es necesario que tenga una ayuda, orientación y guía en este proceso.

La teoría de la educación permanente parte de la visión de la globalidad de los problemas educativos. Este enfoque sistemático se refleja también sobre la nueva pedagogía. Como los fenómenos y problemas del

mundo tienen también un carácter global, requieren para su comprensión, un enfoque multidisciplinario. Dentro de esta perspectiva se deberá concebir la enseñanza con el fin de que pueda responder a las necesidades y situaciones reales.

De lo anterior se desprende claramente que la época de los cursos magistrales parece haber pasado. La función del educador está cambiando: de profesor que era, se convierte en animador, trabajando a menudo en concordancia con sus colegas de otras disciplinas (**enseñanza en equipo**). Las clases tradicionales comienzan a derrumbarse para ser remplazadas por grupos de estudio en los cuales los estudiantes trabajan juntos en problemas escogidos de común acuerdo con los educadores. Ya no aprenden de memoria, sino que aprenden a utilizar todos los medios de información desde la biblioteca, la radio y la televisión hasta la computadora. Aprenden trabajando, con sus maestros y entre ellos, en la escuela y fuera de ella.

La pedagogía renovada, que corresponde al concepto de educación permanente, es una pedagogía activa y liberadora, que favorece la iniciativa personal y la creatividad, y que tiende hacia el pleno desarrollo de cada individuo. Al mismo tiempo es una empresa colectiva en la cual participa toda la comunidad.

Modelos

Se han elaborado recientemente varios modelos de educación permanente. Se asemejan entre sí. Tratamos de hacer un resumen sintetizado lo más sucinto posible.

El concepto de educación permanente propone un sistema global de educación, coherente y continuo, pero no obstante, estructurado. Podemos distinguir en él diferentes partes que corresponden a diferentes fases de la vida, y en gran medida, a las estructuras educativas tradicionales. La que cambia son sus contenidos y su articulación.

En el umbral del sistema encontramos la educación de los padres y de los jardines infantiles. La **educación pre-escolar** ocupa un lugar especialmente importante en un sistema de educación permanente. Es la más determinante para la formación de la personalidad. Es igualmente, como lo veremos más adelante (p. 82-84), un medio privilegiado de democratización efectiva, ya que es allí donde la promoción de igualdad de oportunidades tiene la mejor probabilidad de éxito.

Durante la fase de educación pre-escolar se desarrollan, por una parte, la independencia psicológica y, por la otra, la socialización del niño quien, jugando, adquiere la costumbre de las relaciones con los demás y de las actividades en grupo. Se desarrollan los mecanismos fundamentales del lenguaje y se puede familiarizar al niño con el idioma escrito. Elabora las percepciones elementales del mundo exterior. Además, la enseñanza pre-escolar puede promover el desarrollo de la creatividad. Ya que no es rígida y no hace demasiado énfasis en el aprendizaje, la educación pre-

escolar prepara al niño para la escuela. Dentro de la perspectiva de la educación permanente, es necesario crear vínculos estrechos entre la educación pre-escolar y la primaria. Incluso desde el punto de vista arquitectónico, los dos tipos de escuelas no deben ser diferentes. El paso de un sector al otro debe ser lo menos brusco posible. En Suecia, por ejemplo, en la región de Malmö donde la escuela primaria comienza a la edad de siete años, los niños de seis años pasan medias jornadas en la escuela primaria, mientras que algunos alumnos de la primaria vuelven a seguir con las actividades del jardín infantil. En Grenoble, Francia, la profesora del último año del jardín infantil (niños de cinco años) acompaña su grupo a lo largo de los dos primeros años de escuela primaria, para poder asegurar el máximo de continuidad (26, p. 9).

A la fase pre-escolar sigue una **escuela básica**, o un **ciclo básico de estudios**.

En un sistema de educación permanente de un país industrializado, donde todo el sector escolar está totalmente desarrollado y donde la asistencia a la escuela es obligatoria generalmente para los niños entre 6 y 16 años, esta fase se puede denominar, según Bertrand Schwartz, "escuela básica". Comprende entonces dos ciclos que corresponden a la primaria y al primer ciclo de la secundaria tradicionales.

En los países en vía de desarrollo donde la asistencia a la escuela está generalizada solo en casos excepcionales, es una cuestión, desde hace algún tiempo, de "educación básica", también tomada como la primera fase de una educación permanente. No obstante, esta educación básica no es obligatoriamente escolar. Se puede dar durante actividades educativas extraescolares, o resultar de una combinación de los dos tipos. Si tenemos en cuenta el hecho de que abordaremos el tema de la educación básica en uno de los capítulos siguientes (ver p. 140-142), nos concentraremos aquí en el modelo "desarrollo", subrayando que no se trata de una diferencia de principio, sino de una diferencia de paso de la enseñanza escolar con relación a otras formas de educación.

La escuela básica brinda a todos los alumnos un tronco común de conocimientos indispensables. Entre ellos se encuentra en primer lugar el dominio de algunos idiomas: idioma materno, un idioma extranjero, matemáticas; después, los fundamentos de la metodología científica y de la técnica, la educación cívica y social y la educación artística.

Al lado del tronco común, el alumno puede escoger entre un número considerable de opciones. La elección de estas opciones, o más bien de los objetivos de la educación, se hace entre alumnos y educadores. Así es que la educación toma en cuenta las necesidades educativas individuales. Los exámenes para pasar o de fin de los estudios, se remplazan por un sistema de unidades capitalizables según el cual el alumno recibe, por cada objetivo educativo alcanzado, cierto número de unidades, hasta que dispone de una cantidad suficiente para obtener el diploma a que aspira. Las unidades también se pueden adquirir mediante actividades extraescolares. Ya están

en funcionamiento sistemas de este tipo en los Estados Unidos, en Canadá (ver p. 102-104) y en Suecia. Permiten una individualización de la educación llevada hasta tal punto que no solamente se derrumban las clases tradicionales y desaparecen las "etapas graduales", sino que incluso los programas y horarios no son fijos. Se adaptan al ritmo de los alumnos quienes están en libertad de organizar sus estudios a su manera. El trabajo se efectúa sobre todo en grupos de diferentes dimensiones donde se mezclan alumnos de edades diferentes. Es evidente que una organización tan flexible requiere, por parte de los responsables, esfuerzos de orientación, de "guía" y de evaluación considerables y continuos. Y los alumnos deben estar verdaderamente motivados para obtener de la educación el mayor provecho posible.

Al finalizar la escuela básica se hace la elección entre las ramas que conducen ya sea a los estudios superiores o a una formación profesional.

La **educación profesional** evita cualquier especialización profunda, ya que las necesidades en materia de empleo no se pueden prever a largo plazo. A través de ella se obtiene un tipo de conocimiento práctico y se desarrollan aptitudes, especialmente aquellas que permitirán continuar exitosamente con cursos de actualización.

La piedra angular del sistema es la **educación de los adultos**. Ocupa un lugar de tal importancia en un sistema de educación permanente, que a veces se confunden los dos conceptos; esto demuestra la falta total de conocimientos del significado del concepto de educación permanente. Es cierto que el concepto nació, se elaboró y se propagó en primera instancia en los medios que se ocupan de la educación de adultos. También es cierto que la división de la educación de adultos que, dentro de la perspectiva de la educación permanente incluye también el conjunto del tercer sector y de la universidad, debería desarrollarse al máximo, ofrecer a los adultos una amplia gama de posibilidades educativas y de múltiples opciones de cursos de educación continuada, de actualización y atrasados, que les permiten adaptarse a situaciones nuevas de empleo o volver nuevamente a los estudios abandonados, participar en las actividades culturales o llenar adecuadamente los períodos de tiempo libre. Finalmente, también es cierto que este sector, una vez desarrollado como es debido, tiene dimensiones mucho más importantes que los demás (después de todo, comprende una etapa de la vida que generalmente es cuatro o cinco veces más larga que la que se pasa en la escuela). Sin embargo, limitar la educación a la parte post-escolar, es ignorar completamente su verdadero sentido, ya que la característica esencial de un sistema de educación permanente es que no tiene interrupciones sino siempre continuidad e integración, especialmente entre el período escolar y post-escolar, entre la escuela y la educación de los adultos. Lo que es esencial es que la escuela se abre sobre el mundo de los adultos, prepara a los jóvenes para la vida adulta, de la cual la educación es una dimensión intrínseca.

En esta perspectiva, la escuela se transforma en un centro educativo y cultural, que sirve a la comunidad en su totalidad. Ya no es un sitio cerrado,

separado de la realidad y reservado para una parte de la población solamente. Está verdaderamente integrado a su comunidad. Todo el mundo se encuentra allí libremente para realizar actividades diversas, y todo el mundo utiliza sus instalaciones.

En un sistema de educación permanente, la educación encuentra su lugar apropiado dentro del sistema global. Esto significa, entre otras cosas, que le corresponde una parte adecuada de los medios públicos invertidos en la educación.

Hacia la realización

En ninguna parte del mundo, excepto tal vez en China —pero nuestras informaciones son muy fragmentadas para poderlo afirmar— existe, en el momento, un sistema de educación permanente completamente realizado. La implantación es extremadamente compleja. La dificultad se debe en parte al hecho de que la educación no institucionalizada es un aspecto importante del sistema. Integrarlo dentro de un sistema institucionalizado sería una contradicción en sí misma. Así, la educación permanente no podrá ser nunca planificable, por lo menos mientras existan las actividades educativas no gubernamentales y espontáneas. En la mayoría de los países, prácticamente todo el sector extra-escolar y especialmente la educación de los adultos descansa sobre iniciativas privadas o semi-estatales.

No obstante, actualmente una gran cantidad de innovaciones y de reformas están concebidas dentro de la perspectiva de la educación permanente. Prácticamente todos los ejemplos presentados en este libro tienen este aspecto y podrían citarse en este capítulo como en los otros.

En Tailandia encontramos un ejemplo muy modesto pero significativo de una acción realizada dentro del espíritu de la educación permanente (7, p. 16-19). Después de una gran campaña de alfabetización funcional surgió la necesidad de disponer de material de lectura. Primero que todo, se decidió construir centros de lectura pequeños o bibliotecas lugareñas y aprovisionarlos de obras diversas, novelescas y de otros tipos. Pero los campesinos no asistían a esos lugares sino rara vez y no tenían mayor interés. Las autoridades decidieron entonces cambiar la táctica. En adelante, el material de lectura, solo se suministraría a aldeanos que hubieran manifestado un verdadero interés y que hubieran construido por sí mismos un pequeño centro. Ya no se trataba solo de proveer libros, sino periódicos diarios, con el fin de alentar a los aldeanos a ir diariamente al centro. Actualmente, esos centros, a los que asisten regularmente un promedio de treinta adultos y gran cantidad de niños de las escuelas, disponen del siguiente material: un periódico nacional y un periódico local; un periódico rural sobre la educación de los adultos (publicación bimensual de la División de la Educación para Adultos); un periódico publicado por una fundación privada, para el uso por parte de los nuevos alfabetizados; cinco o seis libros también destinados a los nuevos alfabetizados; boletines de diversas asociaciones, al igual que una pequeña biblioteca con la condición de que el comité del centro la solicite expresamente. El éxito de

esos centros ha sido tal que se están transformando en verdaderos centros de educación permanente donde se encuentran jóvenes y adultos para tomar cursos, intercambiar experiencias entre ellos y con los educadores, organizar clubes de oyentes de radio, seminarios y clases experimentales, etc.

Los pueblos "ujamaa" en la República Unida de Tanzania¹ son centros que ofrecen tanto a los adultos como a los jóvenes, la posibilidad de instruirse, ya sea por medios oficiales o mediante una gran cantidad de medios no institucionalizados, semi-oficiales o de carácter no oficial. La escuela primaria, transformada en centro comunitario de educación es el instrumento principal del sistema de educación de los adultos. Los profesores juegan el papel de educadores, de animadores y de coordinadores de las actividades educativas de los jóvenes y de los adultos. La escuela se convierte así en el punto de convergencia que ofrece una solución a todas las necesidades en materia de educación y de formación de la colectividad, y no se limita solamente a dar instrucción a los niños.

En América Latina, países como Costa Rica, Cuba, Panamá o Perú han reformado profundamente el conjunto de sus sistemas educativos, dentro de la perspectiva de la educación permanente.

Perú considera, al igual que la República Unida de Tanzania, que el sistema escolar constituye la base institucional que permite mejor coordinación de las actividades de educación extra-escolares. El sistema peruano se basa sobre los **núcleos educativos comunales (NEC)**, cuya organización se describe más detalladamente en otro capítulo (ver p. 159-160). En estos NEC están concentrados todos los recursos educativos de una localidad. Deben satisfacer las necesidades de los niños al igual que las de los adultos. Estos núcleos integran la enseñanza escolar propiamente dicha, y las actividades extraescolares en un proceso educativo completo, utilizando tanto los equipos y el personal docente escolares, como los equipos extraescolares de la colectividad, y a aquellas personas que poseen conocimientos y aptitudes que pueden poner al servicio de sus conciudadanos. La escuela tradicional juega un papel clave en las actividades de los NEC, pero ya no está aislado de la comunidad como lo estaba antes. Por consiguiente, estos NEC pueden convertirse en el tipo de centro fundamental de educación igual al que corresponde a un sistema de educación permanente (111 p. 44).

En Brasil, por ejemplo, se encuentran reformas parciales que tienden en una dirección semejante. Allí, el tipo de paso de las actividades extraescolares a las escolares, al igual que los límites de edad para los diferentes ciclos se han hecho más flexibles. Lo mismo sucede en México

1. La República Unida de Tanzania cree que en las regiones rurales el desarrollo se efectúa más eficaz y rápidamente si las familias, que normalmente se instalan en pequeñas aldeas dispersas, se reúnen para crear u organizar pueblos más importantes que han de constituir unidades económicas, sociales y políticas: los pueblos "ujamaa" (75, p.6).

donde las formalidades para el acceso a la educación se han hecho más liberales. En Bolivia, Ecuador, Honduras y México se han introducido sistemas de créditos educativos (141, p. 31-32).

En los países árabes, algunos Estados se han acogido a una planeación integral de la educación, la cual sobrepasa los límites de la enseñanza escolar para incluir otras formas de enseñanza informal y extraescolar. En varios de ellos, se puede comprobar una expansión de la escuela de clase única. Estos Estados creen que si este tipo de escuela tiene éxito en la modernización de sus programas y métodos, podrá constituir una de las nuevas fórmulas de la enseñanza primaria.

Otra fórmula es la de la escuela fundamental politécnica que ha adoptado Argelia como base de una reorganización de su enseñanza, primaria y media. Como su nombre lo indica, esta escuela asocia los estudios con la vida y la sociedad. Yemén Democrático acaba de implantar una fórmula muy semejante.

En estos países encontramos una tendencia manifiesta a integrar la primaria y el primer ciclo de la secundaria, que vienen a corresponder entonces a la "escuela básica del modelo". También existe una marcada tendencia a favor de la escuela politécnica. Varios países árabes han realizado, en el transcurso de los años 70, experimentos con escuelas secundarias globales o integradas (**comprehensive school**).

Irak decidió crear cuatro escuelas de ese tipo. Jordania ya cuenta con dos y está proyectando otras tres. Arabia Saudita creó su primera escuela de este tipo en 1975, y en Egipto se están realizando estudios sobre esta tendencia. En Kuwait, un proyecto de reforma de la enseñanza, con fecha 1974, preconiza la reorganización de la enseñanza secundaria, en una escuela global unificada.

En el Reino Unido y en Grenoble, Francia, se ha desarrollado un nuevo tipo de escuela primaria: la "escuela abierta", la cual responde a los criterios de un modelo de educación permanente como el que se ha presentado. Ejemplos de ese tipo de escuelas han sido el objeto de estudios profundos en el marco del proyecto de "educación permanente" del Consejo para la Cooperación Cultural (CCC), del Consejo de Europa, que tiene como fin la evaluación de experiencias pilotos en los países europeos. Al describir estas escuelas abiertas nos basamos en los informes del grupo director del proyecto del CCC¹.

Al entrar a una "escuela abierta", encontramos a los niños en grupos o solos, ocupados en muchas actividades diferentes. Leen, escriben, dibujan,

1. Ver, aparte de estos informes (27 y 29), especialmente a Bertrand SCHWARTZ, *L'éducation demain*, en la cual un anexo contiene la descripción de una escuela de este tipo (125, p. 283-287). Algunas partes de nuestro texto se han tomado sin modificación de esas fuentes.

practican la música, ven por sus animales o hacen teatro. Toda la escuela está a la disposición del alumno. Tiene un centro de documentación así como una oficina situada en un lugar más tranquilo donde puede trabajar solo, también una sala donde el educador hará trabajar un pequeño grupo que necesita apoyo; una sala grande de reuniones donde encontrará a todos sus compañeros para la proyección de una película o para la discusión de un problema de la vida de la comunidad, y un taller de carpintería abierto a los adultos, donde podrá ir después de las horas de clases. La escuela ya no se encuentra únicamente en la escuela. Los alumnos salen para estudiar el medio, para hacer observaciones y experimentos al aire libre, para visitar otras instituciones. En algunas escuelas, se establecen grupos "verticales" que reúnen alumnos de edades diferentes. En ellas, los más avanzados o los más dotados ayudan a los demás. La ventaja de estos grupos es que los más jóvenes se sienten halados y los de más edad empujados.

En estos establecimientos no hay pupitre individual, ni puestos reservados. A todo el rededor del salón hay mesas distintas para las diferentes actividades y muchos objetos poco comunes y materiales para aprender a contar, a medir, a pintar, etc. Encontraremos rincones de lectura con muchos libros, pero prácticamente ningún manual. Los niños manejan estos libros incluso antes de saber leer, ven las imágenes, tratan de buscar palabras que conocen; así aprenden finalmente a leer, con la ayuda de los mayores.

El profesor se sienta a veces en su escritorio y los niños acuden a consultarlo. Pero la mayor parte del tiempo, camina entre los niños, aconsejando a uno sobre la orientación de su proyecto, escuchando a otro que lee un texto, hablando con un tercero de todo y de nada. Los educadores cooperan en grupos y cada niño encontrará entre ellos, por lo menos uno con quien tiene más afinidades, y así se evitan los dramas de la incomprensión mutua.

La escuela está abierta a los padres que aportan a ella sus experiencias profesionales y un poco del mundo exterior, o que vienen a utilizar los equipos escolares.

El desafío de las "escuelas abiertas" y de autoformación asistida por los educadores, que en ellas se practica, puede resumirse así: si se deja libre al niño, éste adquirirá, a la postre, por lo menos tantos conocimientos como en una escuela donde todo se le impone; además, se realizará, desarrollará su autonomía y su creatividad.

En un sistema de educación permanente, el problema del paso de un nivel al otro requiere una atención especial. Las autoridades de la República Federal de Alemania están particularmente conscientes de dicho problema. Esto es resultado del "Informe 75" del Consejo Alemán para la Educación (42). El problema es especialmente agudo —pero a menudo desconocido— en el momento de la entrada a la escuela (124). La creación de un grado distinto entre el jardín infantil y la primaria se está estudiando en diferentes países de Europa, y especialmente en La República Federal de Alemania.

Este país está realizando, a una escala bastante grande, un experimento importante relacionado con la educación permanente, con los **Gesamtschulen** que corresponden a las **comprehensive schools** (escuelas completas) en el Reino Unido. Aún no se conocen los resultados de este experimento.

Un ejemplo tan conocido como el de las **comprehensive schools** e imitado en nuestros países es la **Open University** (Universidad Abierta) en el Reino Unido, la cual será objeto de un próximo capítulo (ver p. 60-62). Es una de las múltiples medidas de educación de adultos que encajará en un sistema global de educación permanente. En algunos casos, como por ejemplo la URSS, la educación de los adultos está muy institucionalizada y estrechamente ligada al sistema escolar, especialmente a la enseñanza profesional y técnica. En otros casos está a la vanguardia de la investigación de nuevas fórmulas educativas. Entre las realizaciones especialmente notables en este campo y de las cuales encontramos ejemplos semejantes en diferentes partes del mundo, es necesario mencionar las escuelas comunitarias (**community schools**) y los centros de educación popular (**community colleges**), de los cuales los últimos están, en oposición a los primeros, reservados exclusivamente para los adultos¹. (Volveremos a encontrar ejemplos particulares de establecimientos de ese tipo en otros capítulos: (ver p. 151-161).

El funcionamiento de las escuelas comunitarias se basa en los siguientes principios: la escuela debe ser parte de la comunidad y tener en ella relaciones de interacción; debe ser el centro de los asuntos de la comunidad; debe permanecer abierta en la noche, los fines de semana y durante las vacaciones, y los adultos deben considerar natural el beneficiarse toda la vida de las posibilidades que ofrece. Estas escuelas, están según el caso, dotadas de distintas instalaciones: bibliotecas, talleres, salón de teatro y cine, piscina, guardería infantil, dispensario, etc. Aparte de lo que la acerca al ideal de la educación permanente, la escuela comunitaria puede considerarse como el tipo más satisfactorio de institución educativa para adultos, por las razones siguientes: es económica, dado que asegura la utilización máxima de los recursos existentes; elimina el sentimiento de alienación que existe con respecto a la escuela; facilita la transición entre las actividades escolares y las actividades de la juventud, al igual que la transición entre éstas y las actividades de los adultos; favorece el reencuentro de todos los grupos de edades; se presta a la autonomía de administración por parte de la comunidad local.

Los centros de educación popular, reservados para los adultos, tienen como misión principal impartir una enseñanza profesional y técnica al igual que, en muchos casos, una enseñanza pre-universitaria. En los Estados Unidos principalmente, imparten también los cursos de cultura general. Su éxito depende de lo estrecho de los vínculos establecidos con la colectividad local y de su capacidad para responder a las necesidades que siente la

1. Una descripción más detallada se encuentra en John LOWE (79, p. 89-94) en la cual nos inspiramos para el pasaje que sigue.

población. Una forma especial de estos centros son las universidades populares y las universidades obreras de la URSS, de Yugoslavia y de otros países europeos.

RENOVACION DEL SISTEMA ESCOLAR DENTRO DE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACION PERMANENTE

La escuela, especialmente la escuela primaria, seguirá siendo el elemento fundamental del sistema educativo, sobre todo en los países con tasas de asistencia escolar elevadas. Donde el sistema está seriamente subdesarrollado, es posible que otras formas menos institucionalizadas y más flexibles que la escuela adquieran mayor importancia (35). No obstante, e incluso en ese caso, la escuela seguirá siendo un elemento importante del sistema. Por esta razón tratamos con más detalle las transformaciones necesarias para que ella encaje verdaderamente en un sistema de educación permanente.

Una afirmación previa que no hay que olvidar es que, en un sistema de educación permanente, la escuela no ejerce el monopolio de la educación. Constituye una etapa de un proceso que comienza antes de la escolaridad y se prolonga mucho más allá. Por consiguiente, existen actividades educativas que se desarrollan, antes, durante y después de la etapa escolar. La escuela debe tener en cuenta esto, con el fin de quedar integrada dentro del todo. En otras palabras, el pre-escolar, el extraescolar, el post-escolar, al igual que todo aquello que es educación no escolar, debería influenciar los objetivos, contenidos, métodos, medios y estructuras de la enseñanza escolar.

Hasta ahora se han realizado pocos estudios sistemáticos y pocas investigaciones profundas sobre este tema, a pesar de que, en este campo se están realizando experimentos interesantes, como ya hemos podido comprobar. Pero en el fondo se trata, en estos ejemplos, más de pasos pragmáticos, a veces incluso de improvisaciones o de tanteos —lo que no los priva de su valor y su naturaleza piloto extremadamente importantes— es decir, de acciones emanadas de una investigación esencialmente pedagógica, y no de un pensamiento sistemático que considera el marco más general de la educación permanente. Los iniciadores de estos experimentos pretenden, en primer lugar, mejorar la realidad escolar en sí, antes que como elemento de un sistema más grande.

Sin embargo, se están realizando proyectos importantes tendientes a dilucidar la forma como convendría renovar a la escuela dentro de un sistema de educación permanente. En mi opinión, dos de ellos son dignos de especial interés. Se trata, por una parte, del programa del Instituto de la UNESCO para la educación, en Hamburgo, el cual, desde 1972, concentra sus actividades a largo plazo, especialmente en un estudio exploratorio sobre el concepto de educación permanente y sus implicaciones para los programas escolares, al igual que para la investigación. Por otra parte, el Consejo para la Cooperación Cultural (CCC), en Estrasburgo, realiza un vasto proyecto

sobre la educación permanente, cuya etapa de especial interés para nosotros comenzó también en 1972. Se trata de evaluar cierta cantidad de experimentos pilotos sobre la base de un sistema de análisis que se presenta bajo la forma de una lista de principios que hay que respetar en un sistema de educación permanente. Este sistema no es, sin embargo, el resultado de unas medidas puramente teóricas; se ha revisado varias veces a la luz de los resultados del análisis de los proyectos examinados.

Ninguno de estos dos proyectos se ha terminado hasta el momento. Pero los resultados preliminares ya publicados, presentan indicaciones precisas, aunque provisionales, en cuanto a la cuestión que estamos examinando. Tratemos entonces de obtener de ellos algunas pautas fundamentales¹.

Los enfoques de R. H. Dave, del Instituto para la Educación, y del Grupo Director del CCC (que preside Bertrand Schwartz), son muy distintos. El segundo es mucho más pragmático, más analítico, que el primero. Pero el primero es más completo. Incluye casi todos los aspectos de una planificación educativa. El sistema del Grupo Bertrand Schwartz está totalmente compuesto por objetivos. Las cuestiones de los métodos, medios, etc., sólo aparecen una que otra vez en las explicaciones. El pensamiento de R. H. Dave está centrado sobre todo en la puesta en marcha en el individuo, de un proceso educativo continuo, según lo que él llama **enhancement of educability**, es decir, "aumento de la capacidad educativa", lo que en otras palabras es, permitirle ser un educando toda la vida, aceptar la educación como una dimensión esencial de su existencia. Mientras tanto, B. Schwartz y su grupo se muestran interesados en la dimensión de la "democratización de la educación" que, según ellos se logrará gracias a la educación permanente².

Está también consciente del hecho de que algunos de estos principios corren el riesgo de crear conflictos entre ellos mismos. Por ejemplo, una total individualización estaría en contradicción con el objetivo de "igualdad de oportunidades", el cual implica una escuela única, idéntica para todos, en cuyo interior habría que tener en cuenta las diferencias que tratan de atenuar y no de acentuar. Por lo tanto, la implantación de los diferentes objetivos se deberá analizar cuidadosamente.

1. El Instituto de la UNESCO para la Educación ha publicado hasta el momento cuatro monografías, en el marco de este programa. La primera, de R.H. Dave *Education permanente et programme scolaire* (40), contiene una parte titulada "Algunas implicaciones para los programas escolares", que aparece nuevamente en la tercera monografía. En esa exposición nos basamos para nuestra síntesis. Por otra parte, toda una serie de documentos reflejan el progreso del proyecto "educación permanente" del CCC. Aquí nos referimos sobre todo a un texto que elaboró el director del proyecto (Bertrand Schwartz), bajo el título de: *Grille d'analyse révisée. Explication des hypothèses* (126).
2. En mi opinión es bastante posible imaginar un sistema de educación permanente antidemocrático, pero tal vez no una verdadera democratización sin educación permanente.

Los resultados de los dos enfoques son en gran medida semejantes, a veces complementarios pero no contradictorios, y la diferencia yace sobre todo en los énfasis puestos de manera diferente. Su combinación daría más o menos el siguiente resultado:

Modelo de una Escuela en un sistema de educación permanente

Objetivos

El primer objetivo que menciona R. H. Dave se refiere a la toma de conciencia sobre la necesidad de la educación permanente. El alumno debería darse cuenta de que el mundo en el cual vive se caracteriza por la rapidez de los cambios; debería darse cuenta de que la enseñanza escolar no podría significar la realización de la educación, que tiene la responsabilidad de participar en el progreso, para su propio interés y el de la sociedad. Para el grupo B. Schwartz, la piedra angular de la educación permanente es el desarrollo de actitudes activas con respecto de la formación y, a través de ella, con respecto de la actividad de la vida diaria. Para esto, es necesario estimular la realización del alumno y luchar contra el fastidio hacia la escuela; es necesario también desarrollar su autonomía, inculcarle el sentimiento de que es responsable de su formación, y vincular a la vida los campos del aprendizaje, en la mayor medida posible.

El segundo objetivo de R. H. Dave consiste en aumentar la “capacidad educativa”. A cambio de insistir sobre la enseñanza de conocimientos específicos en los diferentes campos, se trata más bien de desarrollar los mecanismos de aprendizaje. El alumno debe acostumbrarse a utilizar diferentes estrategias de aprendizaje: aprender con la guía de un profesor, sin profesor, en pequeños grupos en los cuales las funciones de educador y educando se invierten. Debe aprender a observar, a escuchar, a expresarse, a preguntar, a razonar. Debe ser capaz de identificar por sí mismo sus necesidades en materia de educación, y de planear, dirigir y evaluar sus propios estudios.

El Grupo Schwartz insiste por otra parte en la importancia de la individualización de los ritmos de adquisición del saber y de la conducta. Subraya la relatividad de la autonomía del alumno quien, aunque libre para encontrar por sí mismo sus propios medios y recursos, deberá siempre recibir la ayuda y la dirección del educador. Insiste también en la importancia de la “acción” que debe remplazar el aprendizaje de solo conocimientos, por tareas que debe realizar (“un conocimiento no se adquiere verdaderamente sino hasta cuando somos capaces de utilizarlo realmente”). Así mismo, de esta acción se desprenderá la verdadera motivación para la educación.

R. H. Dave presenta el tercer objetivo como “explosión a grandes corrientes de aprendizaje”. Se trata de que el alumno adquiera una base lo más amplia posible y una gran gama de selección para la realización de sus estudios. Debe familiarizarse con la naturaleza y la estructura de las

diferentes disciplinas antes que con sus contenidos, con sus elementos esenciales, especialmente con sus lenguajes y sus métodos. Es así como se hará dueño de los instrumentos de aprendizaje necesarios para poder progresar en las diferentes áreas, para identificar sus propios intereses y para entrar en el camino de su propio desarrollo creativo.

El grupo Schwartz lucha contra el enciclopedismo de la escuela tradicional, para remplazarlo por la profundización en campos limitados, pero multidisciplinarios. La pedagogía llamada de los contenidos debe remplazarse por la llamada “de los objetivos”. Es necesario vincular los conocimientos entre sí, para compararlos, con el fin de obtener de ellos principios y métodos comunes, y de darles nuevas dimensiones.

El cuarto objetivo común a los dos enfoques es el de vincular las experiencias escolares y extraescolares entre sí, o integrar las diferentes situaciones de formación. Las experiencias en los dos sectores tienen tendencia a reforzarse mutuamente. Por esto, es necesario que los jóvenes no solamente se beneficien de las distintas oportunidades que se les ofrecen, sino que aprendan a participar de ellas activamente. Así llegarán a conocerse mejor y a darse cuenta de cuál será el papel que podrán asumir en su vida privada, al igual que en el seno de la sociedad.

Un objetivo central para el Grupo Schwartz es el desarrollo de la igualdad de oportunidades. Se subdivide de la siguiente manera: desarrollar el pre-escolar y los centros de primera infancia; permitir a cada quien marchar a su propio ritmo (“no frenar a los más brillantes/ apoyar a los más débiles”); retardar la orientación definitiva; permitir y facilitar las nuevas orientaciones. En un próximo capítulo hablaremos más detalladamente sobre esta problemática.

Contenido del programa

Los planes de estudio deben ser flexibles y constituir una base grande para los estudios posteriores. En lo que se refiere a la escuela elemental, los niños deben poder adquirir un tronco común de conocimientos, de tal manera que no se les suprima nada durante su formación. Las materias instrumentales y los idiomas se deben cultivar especialmente. El centro de interés debe desplazarse de los conocimientos específicos, que pueden caducar rápidamente, hacia los aspectos que se refieren a las estructuras de las disciplinas, es decir, que es necesario darle al alumno puntos de partida sólidos y los instrumentos necesarios para investigaciones futuras. Es necesario unir las experiencias educativas a la vida y la exploración del ambiente y del medio en el cual se sitúan los alumnos. “El alumno puede tanto motivarse ante conocimientos que le permitan descodificar el mundo, como perder el interés ante el aprendizaje de saberes cuyas finalidades no encuentra”, dice B. Schwartz.

Otro punto esencial es el de vincular y combinar los estudios con el trabajo práctico. El alumno debe habituarse a hacer del trabajo el instrumento principal para dar ante todo importancia al aprendizaje y

ampliar sus horizontes. El desarrollo de la creatividad es igualmente esencial.

El alumno debe aprender a trabajar individualmente y, en una etapa más avanzada, debe ser capaz de escoger libremente sus puntos de interés, y de planificar y dirigir sus estudios por sí mismo.

Métodos y medios

En primer lugar, es necesario desarrollar el trabajo independiente. Es necesario que el alumno se vuelva autónomo y que confíe en sus capacidades para aprender solo. "Cada alumno debería", como dice Dave, "convertirse en su propio maestro".

Las técnicas de aprendizaje recíproco se deberían usar ampliamente, para que los jóvenes se estimulen y ayuden entre sí en la mayor medida posible. Para poder trabajar en grupo, el alumno debe poder expresarse, escuchar a los otros y tomar en consideración a los demás. Si existe sin duda una necesidad de instrucción en grupos dirigidos, la ayuda y apoyo de los educadores deberían disminuir en la medida en que los alumnos hacen progresos y maduran más. Será necesario confiarles poco a poco la responsabilidad y la iniciativa de la planeación y de la organización de sus estudios.

Es necesario explotar al máximo todos los medios suministrados por la técnica educativa moderna. En este contexto es necesario subrayar cuán importante es saber manejar y dominar todos los medios de comunicación masiva.

Procedimientos de evaluación

A nivel del alumno es absolutamente necesario renovar radicalmente los procedimientos de evaluación. El primer objetivo de ésta no debe seguir siendo el de seleccionar, causar repeticiones y fracasos —extremadamente costosos para la comunidad y frustrantes para las personas afectadas, sino el de orientar, hacer progresar, ayudar—. La evaluación debe convertirse en una función formativa y para ello deberá flexibilizarse, y sobre todo, combinarse con la auto-evaluación. El alumno deberá entonces poder participar en su propia orientación. La evaluación deberá estar unida a un sistema de unidades capitalizables.

Sin embargo, a nivel del sistema mismo es necesaria una evaluación continua que deberá, con la participación de todos los interesados, ponerse en tela de juicio periódicamente y evaluarse con relación a los objetivos precisos que se le han atribuido. La educación permanente requiere una evaluación crítica de la educación y sus sistemas.

Estructuras

De nuestro resumen de un modelo de escuela integrada dentro del marco más amplio de la educación permanente se desprende naturalmente el hecho de que esta escuela no será una institución aislada, separada de su ambiente y de la comunidad. Se integrará verticalmente con todas las demás etapas educativas, suministrará, a nivel de primaria sobre todo, una educación básica que se diversificará y enriquecerá enseguida, ya sea en los niveles superiores de la enseñanza institucionalizada, ya sea en las diferentes formas de educación post-escolar. De todas maneras ya no se dirá del escuela que conduce a un término definitivo. Por consiguiente, no será mediante una prolongación de la asistencia escolar obligatoria que haya que buscar la respuesta a las necesidades crecientes de la educación y de la formación, sino mediante la ampliación del ofrecimiento de posibilidades de educación no formal.

La integración horizontal de este sistema se traduce en la movilidad entre etapas de formación, entre situaciones de formación, de trabajo y de tiempo libre, al igual que en la integración de la formación en la vida del trabajo.

Es evidente que la realización de un modelo como este tendrá repercusiones importantes sobre el papel y la formación de los maestros.

LA EDUCACION RECURRENTE

“La educación es un campo sometido a los caprichos de la moda y ésta nos propone actualmente la “educación recurrente”, escribe Mark Blaug en uno de sus libros recientes (10). En efecto, actualmente vemos una proliferación de modelos en el campo de la educación: síntoma de que la crisis del sistema aún no ha sido superada.

El concepto de educación recurrente lanzado a finales de los años 60 y difundido especialmente por la OCDE, encontró rápidamente un gran eco, y sigue suscitando mucho interés en los países industrializados y en los países en vía de desarrollo. En 1975 fue el tema de una Conferencia de Ministros de Educación Europeos (21).

La educación recurrente es un sistema que concierne esencialmente a los adultos y que puede encontrar un lugar en el marco más general de un sistema de educación permanente. La Conferencia de los Ministros de Educación Europeos llegó también a formular esta declaración: “La educación recurrente es un elemento indispensable de las políticas socio-económicas y culturales que tienen como fin poner en práctica el concepto de la educación permanente”.

Distintos autores han presentado definiciones de educación recurrente un tanto diferentes, pero su principio fundamental es: se trata de instaurar

un sistema "sandwich" a partir del cual cada individuo tendrá la posibilidad de volver a sus estudios o a su formación después de haberlos interrumpido, y de alternar así, durante toda la vida, períodos de trabajo (o de tiempo libre) con periodo de educación (106, p. 9; 127, p. 5).

Este principio se puede interpretar de manera flexible, como lo demuestra el diagrama 1, que representa cinco variantes de aplicación que están actualmente en estudio en Suecia. Podemos fácilmente imaginar otras, por ejemplo, donde comenzaría un primer período de trabajo, inmediatamente después de la asistencia obligatoria a la escuela o después de la adquisición de una "educación básica".

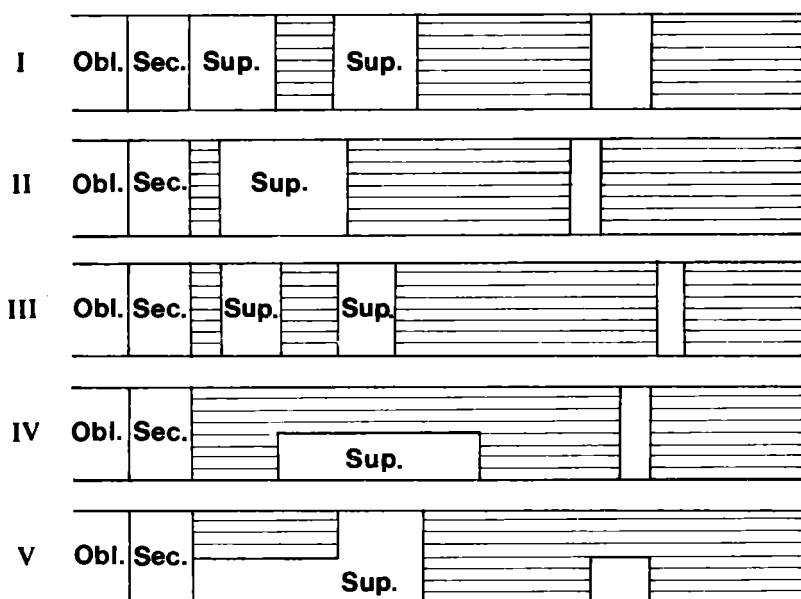
La educación recurrente es una articulación concreta del concepto de educación permanente. Por esto, todas las consideraciones de orden general referentes a la educación permanente, y especialmente aquellas tocantes a la renovación necesaria de los sistemas escolares y de la pedagogía, siguen siendo pertinentes dentro de la perspectiva de la educación recurrente. Pero este último concepto es más explícito en el campo post-escolar, el cual es su verdadero campo de aplicación. La idea de la alternación es un esquema práctico que no proviene automáticamente de la teoría de la educación permanente.

Al igual que la educación permanente, la educación recurrente existe de hecho desde hace mucho tiempo. No obstante, el estudiante que, por una razón u otra, había interrumpido sus estudios, encontraba muchas dificultades si quería continuarlos. Es muy difícil saltar dentro de un tren en marcha, una vez que uno se ha bajado. Con la educación recurrente, esto se debería convertir en una práctica corriente.

Los motivos que se presentan a favor de la introducción de un sistema de educación recurrente son múltiples. El primero es el de la equidad. Es el que anima prioritariamente a los gobiernos europeos interesados en esta doctrina. Al ofrecer una segunda o tercera oportunidad, la educación recurrente podría sin duda contribuir eficazmente a la igualdad en la educación. Sin embargo, este sistema ofrece también otras ventajas no menos importantes: crea lazos más estrechos entre la educación y el mundo del trabajo; permite a los jóvenes una entrada más rápida a la vida activa y, de una manera general a las responsabilidades de los adultos; permite una mejor adaptación de la formación a las exigencias del mercado del trabajo; reduce la presión sobre la enseñanza superior debido a la ampliación del sistema secundario, fuente de dificultades bien conocidas (numerus clausus, etc.); permite también llenar un poco la brecha educativa que se está abriendo entre las generaciones (ver diagrama 2). Además, es probable que la efectividad de la enseñanza superior aumente si son adultos verdaderamente motivados y que han llegado a cierta madurez quienes la reciben, y no los jóvenes que estudian ya sea porque no saben hacer otra cosa, ya sea porque no consiguen empleo.

La implantación de un sistema de educación recurrente requiere, aparte de una planificación a largo plazo, algunas implicaciones previas

Diagrama 1. Algunos posibles modelos de educación recurrente estudiados, en Suecia.



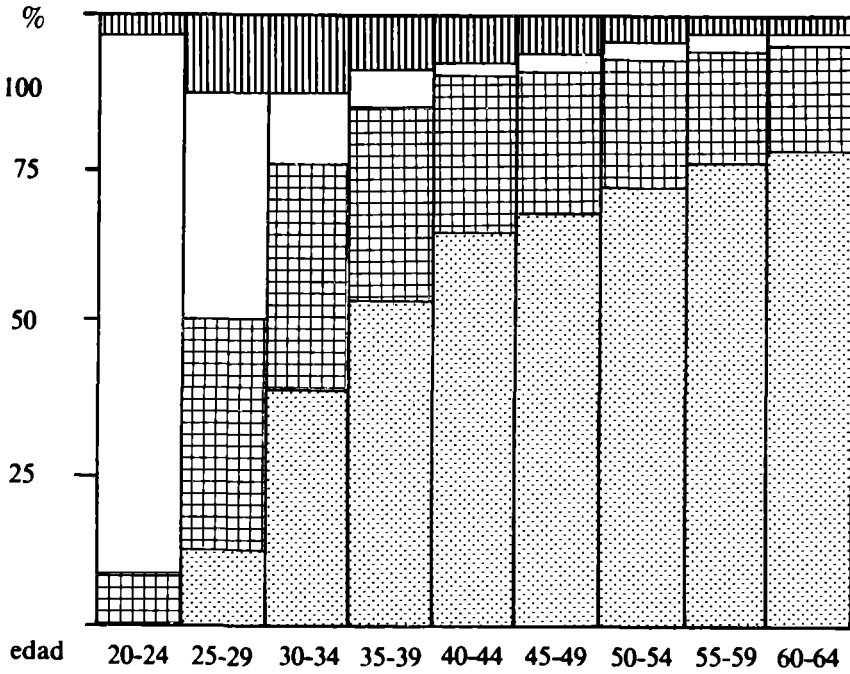
Obl.: asistencia obligatoria al colegio.
 Sec.: enseñanza secundaria, 2o. ciclo.
 Sup.: enseñanza superior.

Espacios en blanco: estudios.
 Espacios con trazos: trabajo.

- Modelo I:** La enseñanza superior sigue inmediatamente después del 2o. ciclo de la enseñanza secundaria. Incluye dos periodos de estudios separados por un período de estudio de actividad profesional. Después de algunos años de ejercicio de una profesión, este modelo prevé un período breve de estudios, que puede consistir en un curso de actualización o de perfeccionamiento.
- Modelo II:** Paso directo de la enseñanza secundaria a una actividad profesional, después de la cual se da la enseñanza superior sin interrupción. Cursos de actualización más adelante en la vida.
- Modelo III:** Periodos de actividad profesional tanto después de la secundaria como entre periodos de enseñanza superior. Cursos de actualización o de perfeccionamiento más tarde.
- Modelo IV:** Estudios superiores de medio tiempo. Estos estudios comienzan después de un periodo activo que sigue a la secundaria.
- Modelo V:** Estudios superiores de medio tiempo que comienzan al tiempo con la vida profesional, inmediatamente después de la secundaria. El último ciclo de la enseñanza superior es de tiempo completo.

Fuente: Jarl BENGTTSSON, *L'éducation récurrente: la perspective suédoise* (21c, p. 43). Ver también: MARK BLAUG (10, p. 78) y Vladimir STOIKOV (123, p. 4).

Diagrama 2. Pronósticos sobre la composición de la población sueca en 1980, en materia de educación.



1. Diplomas de la universidad.



2. Escuela secundaria de nivel superior.



3. Escuela secundaria de nivel inferior (escuela polivalente).



4. Escuela elemental.

Fuente: Jarl BENGTTSSON, *L'éducation récurrente: la perspective suédoise* (21c, p. 48).

como la introducción del derecho a vacaciones de estudios y formación, programas de estudios modulares, procedimientos de evaluación y de admisión a los estudios superiores renovados en la dirección de un sistema de unidades capitalizables.

Como sucede con la educación permanente, hasta el momento no existe ningún país del mundo que haya logrado un sistema completo de educación recurrente. No obstante, existen algunos donde se encuentran disposiciones interesantes que constituyen logros parciales. Pero casi siempre es difícil identificarlos entre los que se sitúan dentro de la perspectiva de la educación permanente.

En los países socialistas de Europa, los estudios de medio tiempo (ver modelo IV del diagrama 1) son muy frecuentes y constituyen una parte importante y sólidamente establecida de los sistemas de enseñanza superior de dichos países. Al mismo tiempo existen diferentes esquemas: cursos nocturnos, cursos por correspondencia, estudios externos (el estudiante sólo tiene contactos con la universidad para fijar sus planes de estudio y pasar los exámenes).

En Polonia, por ejemplo, durante el año académico 1974/75, solamente 60% de los estudiantes inscritos para la enseñanza superior tomaban cursos de tiempo completo. En todos esos países, los estudiantes que combinan los estudios y el trabajo se benefician de ventajas especiales (vacaciones pagadas, transporte gratuito al lugar de estudio, etc.).

En Yugoslavia algunas facultades han introducido programas modulares: el programa completo de cuatro años está dividido en cuatro partes, cada una de las cuales lleva a un diploma determinado. Este mismo país ha introducido la posibilidad de combinar estudios de tiempo completo con estudios de medio tiempo.

La idea de la educación recurrente nació probablemente en Suecia (1150, p. 548-561). La Comisión Sueca para la Educación, fundada en 1968, publicó en 1969 su primer análisis de sus problemas bajo el título de: **La enseñanza Superior, sus funciones y estructuras** y, también en 1969, Olof Palme, ministro de educación en ese entonces, expuso los principios de la educación recurrente a sus colegas europeos, durante una conferencia celebrada en Versalles. Por esto, este país despliega esfuerzos considerables para convertir en realidad el concepto de educación recurrente. Por consiguiente, ha reformado su sector secundario, ha rectificado las condiciones de acceso a la universidad (ver p. 109-110), hace campañas de información tendientes a incitar a los trabajadores a emprender nuevos estudios, desarrolla la educación de los adultos, y ya están en marcha las gestiones sobre el asunto de las licencias para el estudio.

En Francia, la ley de 1971 sobre la educación permanente, instituyó la educación recurrente en el país. Esta ley prevé disposiciones referentes a licencias para estudio pagadas, ayudas financieras del Estado para quienes

toman cursos de actualización, cursos pre-profesionales, cursos para el adelanto en la carrera, etc.

Bélgica adoptó en 1973 una ley análoga llamada "crédito de horas". Le da a los trabajadores estudiantes la posibilidad de recuperar en su tiempo de trabajo las horas empleadas en una formación post-escolar, sin pérdida de la remuneración. Esta ley se aplica a todos los trabajadores de menos de 40 años —menos el personal docente y los trabajadores empleados en los servicios públicos— y que toman cursos organizados o subvencionados por el Estado. Esta Ley se reforzó en 1974: el beneficio de los créditos de horas se daba a los trabajadores inscritos en el primer año de enseñanza de promoción social (cursos nocturnos u organizados durante el fin de semana y que tratan de enseñanza técnica y profesional), en cursos de nivel universitario (de tipo largo), y en cursos de formación general "con miras a favorecer la promoción económica, social y cultural" de los interesados¹.

La alternación del trabajo intelectual con el trabajo práctico es un principio generalizado en la República Popular China. Los jóvenes después de terminar los estudios secundarios, entran obligatoriamente a la vida activa, y solamente después de por lo menos dos años de práctica, pueden ser elegidos por la comunidad en la que trabajan, para seguir estudios superiores.

En los países donde los sistemas educativos aún están bastante subdesarrollados, es difícil concebir un sistema de educación recurrente completamente organizado. Por el contrario, son frecuentes los sistemas de cursos atrasados, en los cuales etapas o fracciones educativas y de formación se "aplazan" y solo se dan después de períodos de actividades prácticas. La enseñanza "aplazada" más importante es la alfabetización de los adultos.

Evaluación crítica

Autores como Mark Blaug y Vladimir Stoikov² han tratado de evaluar la eficacia, y especialmente la eficacia económica, de un sistema de educación recurrente. Sus conclusiones llevan a considerar este sistema con cierta prudencia. El aplazamiento o el retardo prolongado (más de cinco años) de ciertas partes de la educación han demostrado ser, desde el punto de vista económico, procedimientos perjudiciales, sencillamente porque las inversiones para la educación de una persona de edad y no de una joven, darán frutos durante menos tiempo. Si el intervalo entre el final de la enseñanza secundaria y el comienzo de la enseñanza superior no es mayor de dos o tres años, las ganancias en experiencia y madurez, y como

1. Ver el informe de Bélgica presentado en la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, p. 90.
2. Ver Mark BLAUG: *L'éducation et le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement* (10, p. 77-81), et Vladimir STOIKOV, *The economics of recurrent education and training* (127).

consecuencia, la reducción del riesgo de haber escogido una mala orientación, pueden compensar grandemente los inconvenientes del aplazamiento. La alternación en períodos breves entre estudios y trabajo práctico pueden también juzgarse de manera positiva.

La otorgación de una educación a adultos de cierta edad no es deficitaria *a priori*. La actualización es casi siempre rentable y puede sobre todo ayudar a superar los problemas debidos al desempleo estructural. En los países en vía de desarrollo, en los cuales una parte importante de la población adulta no ha recibido instrucción escolar, los cursos atrasados en educación y formación pueden ser especialmente remuneradores. Algunos proyectos de alfabetización exitosos dan prueba de ello.

Los mismos autores también han expresado dudas en cuanto a la posibilidad de reducir las desigualdades mediante un sistema de educación recurrente. La experiencia ha demostrado que son aquellas personas que ya tienen un nivel elevado, quienes se benefician de él. Así, las desigualdades más bien se acentuarían en un sistema de ese tipo.

Existe el riesgo de que la educación recurrente —como toda educación permanente— degenera en un activismo educativo continuo y en una carrera constante para trepar sin descanso los peldaños de la larga escala que lleva a las etapas superiores del sistema educativo y social.

Vladimir Stoikov concluye su estudio crítico de la educación recurrente con esta frase: “Si no se introduce con todas las precauciones necesarias, amenaza hacer de todo el sistema educativo un coloso aún menos manejable de lo que es ahora” (127, p. 115).

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA

La educación permanente que rompe las barreras entre los diferentes sectores de la enseñanza y de la educación, y que pretende individualizar las diferentes formas de aprendizaje y también liberar al individuo de las limitaciones de estructuras educativas demasiado rígidas, está evidentemente en busca de nuevos medios y técnicas que correspondan a sus aspiraciones. Los medios de comunicación masiva ofrecen a esta búsqueda una respuesta totalmente natural. Por lo tanto, no es sorprendente que estos medios se usen ampliamente en los proyectos y acciones tendientes a poner en marcha, por lo menos parcialmente, un sistema de educación permanente. Ejemplos de experiencias de este tipo de los cuales solo presentamos aquí una selección limitada, son muy numerosos.

A comienzos de 1970, comenzó a funcionar en el Reino Unido, la **Open University**. Como su nombre lo indica, esta universidad está abierta a todo el mundo. La edad, 21 años como mínimo, es la única condición para la inscripción. Esta universidad otorga diplomas de fin de estudios de dos grados diferentes, el **B.A.** y el **B.A. Honours degrees** (grados de honor), que equivalen a certificados semejantes de otras instituciones universitarias. Además del acceso abierto para todos, lo que la distingue de otras

universidades es que no es un establecimiento donde los estudiantes deben acogerse a horas fijas para tomar los cursos, escuchar a un profesor y participar en los ejercicios. Los cursos se dan a domicilio mediante el correo, la radio y la televisión, y el estudiante dispone libremente de su horario de estudios. Para obtener un diploma, se debe completar un cierto número de unidades capitalizables (créditos). Cada una de estas unidades corresponde a un curso de un año y requiere 32 semanas de trabajo de 10 a 14 horas de estudio. Existe una amplia gama de opciones: 90. Actualmente, los cursos constan de transmisiones semanales de radio y televisión, de paquetes de trabajo enviados por correo y que contienen textos, notas explicativas, comentarios acerca de las transmisiones radiales o de televisión correspondientes, a veces material para hacer experimentos, ejercicios de autoevaluación y tareas para enviar. Cada estudiante recibe el consejo y la supervisión de un director de estudios (**tutor**) quien se encuentra en uno de los 260 centros de estudios repartidos en todo el país. En ellos, el estudiante se encuentra con su **tutor** y sus colegas para intercambiar experiencias o trabajar en grupo. En estos centros también se encuentran diferentes instalaciones técnicas que permiten, por ejemplo, escuchar o ver transmisiones anteriores o utilizar una computadora. Una vez al año los estudiantes toman un curso de una semana o quince días como internos en un centro universitario. Hay exámenes que completan las evaluaciones constantes del trabajo del estudiante.

La **Open University** ofrece entonces una combinación de diferentes métodos de enseñanza a distancia, integrados sistemáticamente entre sí, y que se completan mediante un sistema de orientación y de evaluación personal y continua. Esta universidad se concibe como un sistema de “segunda oportunidad”. Hoy en día ya no es posible determinar si alcanza verdaderamente su finalidad. A comienzos de 1976, 50000 estudiantes tomaban los cursos, pero hasta ahora, la participación de los estudiantes obreros es relativamente poca, lo que confirma una tendencia bien conocida dentro del conjunto de la educación de los adultos.

Numerosos países industrializados o en vía de desarrollo han seguido el ejemplo de la **Open University**. En 1972 se creó en Mauricio un sistema de amplitud limitada, llamado **College of the Air** (Universidad del Aire) y consagrada, al principio a la formación profesional. La enseñanza se daba en forma de cursos por correspondencia, con material complementario impreso e ilustrado, de transmisiones de radio y, a veces, de encuentros entre educadores y educandos.

En la República Federal de Alemania se creó el Diff, en Francia el Ofrateme, en los Países Bajos el Teleac, en Suecia el Tru, en Suiza el Tele Kolleg, etc.

Irán creó en 1972 una “Universidad abierta” (2, p. 27) para estudiantes oficialmente seleccionados y matriculados todo el año. Las lecciones se dan por medio de la radio, de la televisión y por correspondencia pero los estudiantes durante las vacaciones de verano o en cualquier momento,

pueden asistir a la universidad para obtener una formación práctica, trabajar en el laboratorio, recibir consejo y presentar exámenes.

En 1974 se creó en Paquistán la **People's Open University**: universidad popular abierta. Sus métodos de enseñanza son semejantes a los de la **Open University** británica: un sistema de medios múltiples, compuesto de cursos programados por correspondencia, combinados con transmisiones de radio y televisión, películas, cintas, casetes, al igual que con encuentros con los **tutores** en los centros de estudio. Esta universidad popular abierta suministra cursos de dos tipos diferentes: un programa llamado de "educación funcional", y un programa de estudios avanzados. El primero está destinado a niños que no asisten a la escuela al igual que a los jóvenes y adultos que no fueron a ella. El programa del segundo tipo está destinado a diplomados como educadores o técnicos que habitan en zonas rurales y a desempleados instruidos, con el fin de prepararlos para una mayor participación en el desarrollo nacional.

Los cursos de educación funcional incluyen: la alfabetización y el aprendizaje de disciplinas elementales, la instrucción profesional en los campos de la artesanía, de la industria y el comercio, la educación rural, concentrada sobre todo en la modernización de la agricultura. Los programas de estudios avanzados están especialmente concentrados en la docencia, la agricultura, la tecnología, las ciencias y los idiomas.

La totalidad del sistema está concebido a sabiendas dentro de la perspectiva de la educación permanente y prevé una coordinación estrecha con las instituciones de enseñanza formal.

La universidad de Mindanao, en Filipinas, creó en 1971/72, una "Universidad del Aire". En este caso no se trata de un sistema de medios múltiples, ya que los cursos se transmiten únicamente por radio y el único complemento impreso está constituido por paquetes de libros de referencia que circulan entre los estudiantes. Esta institución está dirigida especialmente a educadores y diplomados que residen en zonas rurales y que desean proseguir estudios superiores que lleven a un **M. A. degree**. Aparte de su trabajo individual, los participantes de estos cursos se reúnen periódicamente en escuelas que hay en diferentes partes del país, para hablar con el encargado de su sector y discutir las transmisiones escuchadas y trabajar en grupo.

En el Japón se está preparando la creación de una "Universidad del Aire", a imitación de la **Open University** británica. Pero en la India acaba de comenzar un experimento especialmente innovador. Se trata de un programa destinado a 96000 maestros de primaria que enseñan ciencias en las zonas rurales. Este programa se transmite según el esquema normal de medios múltiples: radio, televisión, material impreso, orientación y dirección personal. Se prevé el uso del satélite de telecomunicaciones para difundir las transmisiones de televisión.

Una fórmula un tanto diferente se utiliza en la República de Corea donde, en 1974, se lanzó un programa de enseñanza secundaria destinado especialmente a los jóvenes que habían dejado la escuela antes de tiempo al igual que a los adultos, sobre todo trabajadores, que deseaban completar sus conocimientos. El programa funciona de la siguiente manera: los alumnos reciben manuales semi-programados y todos los días de la semana escuchan una transmisión de una hora por la mañana y otra por la tarde. Cada quince días pasan el domingo en la escuela, donde reciben instrucción de profesores de secundaria. Actualmente funcionan 40 escuelas de este tipo con 20000 alumnos inscritos.

La radio desempeña una función muy importante en la educación de los adultos que habitan en las zonas rurales. Es un medio poderoso de promoción del desarrollo rural. Actualmente hay cerca de 400 programas en el mundo destinados a los agricultores y a otros productores primarios. En numerosos países se han organizado "grupos de audición" que constan de unas treinta personas y que están dirigidas por un encargado designado por sus iguales y a menudo formados para esta labor. Esta fórmula parece convenir especialmente a los africanos: se encuentra en efecto en Burundi, el imperio centroafricano, Costa de Marfil, Etiopía, Ghana, República Unida del Camerún, Senegal, República Unida de Tanzania, Tchad, Zaire, etc.

En Senegal existe una forma original de este tipo de radio educativa rural, con el nombre de "Disóó" (115 k, p. 615-619). En este programa que se transmite totalmente en wolof, la lengua de la mayoría de los senegaleses y que casi la totalidad de ellos comprende, los campesinos mismos, y no los encargados de las transmisiones, son quienes tienen la palabra. Hacen preguntas, discuten sus problemas, hablan de sus experiencias, critican las transmisiones y, sobre todo, las medidas tomadas por las autoridades o la administración: "La radio educativa se ha convertido así en un instrumento de un tipo de democracia directa que nadie, por lo menos en Senegal, toma a la ligera", afirma Jean-Pierre Clerc.

Un programa de medios múltiples dentro del marco de la educación para adultos es el de la **Acción Cultural Popular** (ACPO), en Colombia (35 p. 52). Está compuesto por una combinación de transmisiones radiales dirigidas a los **campesinos** pobres de todas las edades, con la difusión de textos impresos a precios bajos, con el fin de promover la alfabetización y dar una educación básica. El programa hace un llamado a numerosos voluntarios quienes asisten a las personas que siguen el programa.

En estos últimos tiempos, se discute a menudo la cuestión de la televisión en la escuela, especialmente con relación al gran programa de Costa de Marfil donde todo el sistema educativo se está transformando en un sistema televisivo que termina finalmente en un sistema de educación permanente. Este ambicioso proyecto se concibió para resolver el problema urgente de la asistencia generalizada a la escuela. En 1980, 200000 receptores de televisión instalados en todas las escuelas, constituirán una red repartida por todo el territorio.

En las escuelas de Costa de Marfil que ya están dentro del sistema, todo el material básico para el trabajo en clase se transmite por televisión. El maestro se convierte en un animador que explota con su clase este material didáctico, cuyo contenido y calidad dependen completamente del centro nervioso del sistema: el complejo televisivo de Bouaké.

Un programa global de evaluación quinquenal de todo el experimento acaba de comenzar. Se ejecuta bajo la tutela académica y científica del Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Liege (Bélgica). Teniendo en cuenta la amplitud de la experiencia de Costa de Marfil y el hecho de que muchos países están tomando un camino semejante, los resultados de esta evaluación serán de mucho mayor interés más allá de las fronteras marfileñas.

El proyecto marfileño comenzó con la introducción progresiva de la televisión a partir del primer curso de la primaria. Otro país, El Salvador, estableció en 1968 la enseñanza televisiva para la secundaria, es decir, para los cursos 7 a 9 (115 l, p. 128-134). El experimento Salvadoreño es significativo ya que la implantación de la televisión educativa (TVE) se combinó con una reforma general del sistema escolar. En este contexto, la televisión educativa ha jugado visiblemente un papel catalizador en la reforma. Parece que la operación ha tenido éxito. "Los cursos nuevos dotados de TVE, de maestros actualizados, de un programa modificado y de materiales modernos de enseñanza, se han mostrado mucho más propicios al estudio que los cursos tradicionales o los que utilizan todos los elementos de la reforma menos la televisión" (115 l, p. 131). La introducción de la TVE ha permitido aumentar considerablemente los sistemas efectivos de la secundaria, sin disminuir la calidad de la enseñanza, y a un costo igual o menor por alumno.

Recientemente, un informe sobre la enseñanza superior en los Estados Unidos determinó que el desarrollo de la tecnología de la comunicación constituía, en el campo de la educación, "la primera gran revolución tecnológica desde hace cinco siglos" (59, p. 14).

Los pocos ejemplos presentados en referencia a ese país demuestran la manera como los nuevos medios de comunicación masiva entran, lentamente, en el campo de la educación. Se debe asumir que, a la larga, van a transformar completamente los sistemas educativos tradicionales. Gracias a estos medios, la educación rompe las barreras del tiempo y del espacio. Ya no está limitada a la escuela y a un horario fijo. Está en marcha un proceso de no asistencia a planteles educativos determinados y regidos por horarios.

¿Se convertirá la educación verdaderamente en un bien común otorgado a todos, gracias tal vez a estos medios que están en capacidad de llevar la instrucción y los conocimientos a los rincones más perdidos del mundo? La enseñanza generalizada parece estar al alcance de la mano.

La enseñanza impartida mediante sistemas de medios múltiples permite —y los ejemplos citados lo demuestran— individualizar los aprendizajes, conceder a los individuos la libre elección de sus orientaciones y la responsabilidad de dirigir por sí mismos, durante toda la vida, sus propios caminos educativos. En otras palabras, la enseñanza a través de medios múltiples responde a las exigencias de una verdadera educación permanente.

No obstante, los medios de comunicación masiva no son un instrumento “neutral” —ningún instrumento pedagógico lo es— como lo han demostrado muy claramente las experiencias marfileñas y salvadoreñas, la introducción de la televisión en la enseñanza modifica las premisas pedagógicas, la función de los maestros, etc. Pero la presencia de los medios de comunicación masiva también conduce, lo que es especialmente importante, a una integración de los diferentes sectores educativos al igual que de sus métodos. Esto hace decir que estos medios ofrecen no solamente los medios técnicos para realizar un sistema de educación permanente, sino que una vez comprometidas dentro del proceso, lo aceleran.

Por otra parte, lo quieran o no los sistemas educativos oficiales, la radio, y sobre todo la televisión son potencias educativas que ejercen su influencia y cambian las premisas pedagógicas. La gran mayoría de los niños pasan horas todos los días, escuchando la radio transistor o mirando la televisión. Estos medios ya han creado de hecho un sistema educativo paralelo. Obviamente, este sistema está muy lejos de ser satisfactorio. Su mediocridad exasperante se critica a menudo con justicia. Parece urgente elaborar y poner en práctica políticas tendientes a integrar, o por lo menos a coordinar, los sistemas de información y los sistemas educativos. Las oportunidades que una necesidad de ese tipo puede ofrecer son enormes. Dicho esto, no hay obviamente que esperar milagros de los medios de comunicación masiva; no son sino instrumentos cuya efectividad depende del uso que de ellos hagan las personas que los manejan.

Es necesario mencionar un último aspecto. En los últimos años se han realizado muchos estudios de “factibilidad” con relación a la creación de sistemas regionales de educación televisada (72; 157). Esto abre una perspectiva totalmente nueva: la internacionalización de la educación, la enseñanza que traspasa las fronteras normales.

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

De Teherán a Persépolis

“Todos los males provienen del analfabetismo” exclamó en 1965 un ilustre participante¹ del Congreso de Ministros de Educación sobre la eliminación del analfabetismo. El mérito principal de esta Conferencia de Teherán fue atraer la atención de la opinión mundial sobre el escándalo del analfabetismo. Consagró, además, el concepto de la alfabetización funcional “que implica un avance sobre el aprendizaje rudimentario de la lectura y la escritura, que a menudo es insuficiente y a veces ilusorio. La alfabetización debe incluir una enseñanza que permita al analfabeto, dejado atrás por la evolución actual, y productor insuficiente, integrarse social y económicamente a un mundo nuevo, en el cual los avances técnicos y científicos exigen cada vez más conocimientos y especialización (...). La alfabetización no debe considerarse como un fin en sí, sino como un medio indispensable para el desarrollo general y armonioso de las masas analfabetas².”

El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), se lanzó después de la Conferencia de Teherán. Se trataba de una serie de proyectos pilotos realizados en once países y cuyo fin principal era probar el concepto de alfabetización funcional. Estos proyectos fueron financiados por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), y ejecutados bajo el auspicio de la UNESCO. Hubo algunos proyectos complementarios financiados por otras fuentes, pero que no se incluyeron en la evaluación final.

Un capítulo importante de la lucha contra el analfabetismo terminó con la publicación de una evaluación crítica de los resultados del PEMA (156), y con un simposio internacional para la alfabetización organizado en Persépolis en septiembre de 1975. **La Declaración de Persépolis** es la respuesta dada a las resoluciones de la Conferencia de Teherán, después de un decenio de experimentación y esfuerzos. Resume el estado actual del problema del analfabetismo.

La alfabetización funcional en la práctica

Es suficientemente conocido ya el concepto de la alfabetización funcional de los adultos que combina una enseñanza básica (leer, escribir, calcular —correspondiente aproximadamente al nivel del 4o. ó 5o. año escolar) con una formación práctica. No obstante, para dar de él una idea más precisa, describiremos en pocas líneas dos de los proyectos del PEMA: uno se desarrolló en Argelia, el otro en Irán.

1. El Doctor Mohamed el Fasi, entonces presidente del Consejo Ejecutivo de la UNESCO, en su discurso de clausura.
2. Congreso Mundial de Ministros de Educación sobre la Eliminación del Analfabetismo, Teherán, 18-19 de septiembre, 1965. Informe final, p. 32

DECLARACION DE PERSEPOLIS

La cantidad de analfabetos no deja de crecer.

Refleja el fracaso de las políticas de desarrollo indiferentes al hombre y a la satisfacción de sus necesidades esenciales.

A pesar de los progresos alcanzados en algunos países gracias a transformaciones sociales profundas, hay cerca de mil millones de analfabetos en el mundo y aún muchos más sub-alimentados.

Además, en muchos casos, quienes han sido alfabetizados no han alcanzado un grado suficiente, ni los medios para tomar conciencia de los problemas de las sociedades en que viven y de sus propios problemas, así como de los medios para resolver estos problemas o para participar realmente en su solución [...]

Ha habido éxitos donde la alfabetización ha surgido de una voluntad para responder a las necesidades fundamentales del hombre, desde las necesidades inmediatas de la vida hasta la necesidad de una participación efectiva en los cambios de la sociedad [...]

Hay lugar para aceptar las campañas masivas que ya han permitido la eliminación total o casi total del analfabetismo en algunos países, al igual que los experimentos de carácter regional o de menor envergadura que han contribuido a la elaboración de métodos innovadores en lo que se refiere a la programación, los medios y la organización de actividades de alfabetización, en concordancia con los objetivos del desarrollo. Estos experimentos y especialmente los programas y proyectos de alfabetización funcional, constituyen ya aportes preciosos al patrimonio común de la práctica de la alfabetización y la educación básica. Será necesario inspirarse antes en ellos para poner en práctica operaciones futuras.

Al adoptar unitariamente la presente declaración, el Simposio Internacional para la alfabetización, reunido en Persépolis del 3 al 8 de septiembre de 1975, ha querido ver en la alfabetización, por encima del aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética, una contribución a la liberación y la realización del hombre. Concebida así, la alfabetización crea las condiciones para la conscientización crítica de las contradicciones de la sociedad en la cual vive el hombre, y de sus fines. Permite también estimular la iniciativa del hombre y su participación en la concepción de proyectos capaces de actuar sobre el mundo, transformarlo y definir los fines de un auténtico desarrollo humano. Debe dar acceso al dominio de las técnicas y las lecciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí. Es un derecho fundamental de todo ser humano.

En Argelia, el proyecto estaba basado en una educación cívica, en el sentido amplio de la palabra, y en la vida social. Se apreciaban especialmente las actitudes con respecto de la sociedad y las motivaciones que favorecían un crecimiento de la producción. Por lo tanto, los objetivos eran sobre todo de índole política y tendían a integrar los esfuerzos individuales dentro de los planes de desarrollo de la nación. Había un énfasis especial sobre la vida en colectividad, las cooperativas y las empresas del Estado.

Se crearon grupos de alfabetización en el sector agrícola por una parte, y en el sector industrial, por la otra. Alrededor de 54 000 analfabetos participaron en el proyecto, de los cuales cerca de la mitad terminaron exitosamente los dos ciclos de cursos de veinte a veintidós meses, con cuatro sesiones de hora y media por semana. El aprendizaje de la lectura, escritura y aritmética estaba totalmente integrado en la presentación y la discusión de los temas de estudio. Los temas abordados se presentaban por medio de láminas o películas y, después, se debatían en grupos.

Citemos como ejemplos algunas de las cuestiones tratadas: - El por qué de la alfabetización - El trabajador se debe formar para su progreso - Nuestros deberes y derechos dentro de la empresa - Los objetivos revolucionarios del plan cuadrienal - Nuestra industria petrolera - La energía eléctrica es indispensable - ¿Cómo funciona nuestra Asamblea Popular Comunal? - Participemos en el renacimiento de nuestra cultura nacional - , etc. También se trataron cuestiones más directamente profesionales, tales como las enfermedades de las plantas, la irrigación, las nuevas técnicas de labranza del suelo.

En Irán, el proyecto se desarrolló en dos zonas piloto (Ispahan y Dezful) y llegó a cerca de 100000 campesinos, artesanos, obreros, mineros y especialmente mujeres. Uno de los programas trataba la economía doméstica. Esta última parte trataba la higiene, la salud, la nutrición y especialmente, la planificación familiar. Al igual que en Argelia, el porcentaje de pérdidas fue muy elevado (aproximadamente 60%), a pesar del uso de métodos y material didáctico modernos, ya pesar de una demanda urgente por parte de la población, en materia de alfabetización.

El programa experimental mundial de alfabetización -¿un fracaso?

El análisis muy crítico de los experimentos piloto que constituyen el PEMA, análisis publicado por la UNESCO y el PNUD, puede hacer pensar, en primera instancia, que toda la empresa ha fracasado. Nada podría ser más falso.

Gracias a estos experimentos y a su evaluación sistemática, se conocen las condiciones que se deben llenar para que un proyecto de alfabetización pueda tener éxito. Se sabe cuáles son los puntos críticos que pueden hacer fracasar las acciones mejor intencionadas. Se han probado los métodos. En

Es cierto que toda estructura social engendra el tipo de educación adecuada para mantenerla y repetirla, y que las finalidades de la educación están subordinadas a las finalidades de los grupos dominantes; pero sería falso concluir que no hay nada que hacer en el interior del sistema existente.

La alfabetización, al igual que la educación en general, no es el elemento motor de la transformación histórica. No es el único medio de liberación, pero es un instrumento necesario para toda transformación social.

La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político [...]

Por lo tanto, existen estructuras económicas, sociales, políticas y administrativas que son favorables para la realización del proyecto de alfabetización, como también hay otras que son un obstáculo.

Las estructuras más favorables serían:

- aquellas que, en el plano político, tienden a asegurar la participación efectiva de cada ciudadano en la toma de decisiones a todos los niveles de la vida social, económica, política, cultural;
- aquellas que, en el plano económico, tienden hacia un desarrollo endógeno y armonioso de la sociedad, y no hacia un crecimiento ciego y dependiente;
- aquellas que, en el plano social, no pretenden hacer de la educación un privilegio de clases y un medio para reproducir las jerarquías y el orden establecido;
- aquellas que, en el plano profesional, aseguran a las colectividades un verdadero poder de control de las tecnologías que desean utilizar;
- aquellas que, en el plano institucional, favorecen una tendencia concertada y una colaboración permanente de las entidades encargadas de los servicios básicos (agricultura, acción social, salud, planificación familiar, etc.).

La experiencia ha demostrado que la alfabetización puede conducir a la alienación del individuo al integrarlo en un orden establecido sin él. Puede integrarlo, sin su participación, en un modelo extranjero de desarrollo o, por el contrario, darle posibilidades de realización a su conciencia crítica y a su imaginación creadora, permitiendo así que cada quien tome parte, como actor responsable, en todas las decisiones de las que depende su destino.

El éxito de la alfabetización está íntimamente ligado a la voluntad política nacional.

resumen, hoy se sabe mucho mejor que hace diez años, cómo se debe realizar la alfabetización si se quiere tener éxito.

A pesar de esto, los resultados del PEMA han dado lugar a decepciones. Primero que todo, no ha resultado en grandes campañas de alfabetización de adultos. Segundo, no ha puesto al día de manera irrefutable los vínculos que podrían existir entre la alfabetización funcional y el desarrollo económico y social, el cual era uno de los objetivos principales del Programa.

¿Cuáles son las lecciones obtenidas del PEMA? La primera es darse cuenta del hecho de que los problemas que la alfabetización de los adultos plantea son mucho más complejos de lo que se creía al comienzo. La segunda es de importancia capital: ganar la batalla de la alfabetización es ante todo una cuestión de voluntad política. Por otra parte, la historia ya lo ha demostrado. Los países industrializados de Europa Occidental y de América, libraron la batalla, introduciendo la asistencia obligatoria a la escuela, y la ganaron. La URSS ha realizado esfuerzos gigantescos después de la revolución y ha tenido un éxito espectacular. China, que contaba con 80% de adultos analfabetos antes de su gran campaña, ha logrado, la victoria contra el analfabetismo, como lo hizo más recientemente Cuba. Otros países, como Argelia y la República Unida de Tanzania, parecen estar sobre la vía del éxito.

Algunos países donde se desarrollan proyectos piloto del PEMA se sintieron visiblemente desilusionados en parte, ya que hubieran preferido campañas grandes mucho más espectaculares que estos experimentos casi terminales. Lo que los gobiernos esperaban era ante todo la acción, mientras que los organismos internacionales pretendían una evaluación de estas experiencias que podía parecer demasiado especializada. A los ojos de los gobiernos interesados, esta experimentación aportaba muy poco a la búsqueda urgente de una solución al problema del analfabetismo, en sus respectivos países.

Voluntad política y opción

La voluntad política es sin duda la primera condición indispensable para el éxito de una campaña de alfabetización. Pero es necesario contar con los medios.

A primera vista, la alfabetización de los adultos parece no costar demasiado. A pesar de que es difícil hacer una comparación precisa de las cifras resultantes de los experimentos del PEMA, se puede afirmar que se llega a alfabetizar un adulto por una suma de 50 a 100 dólares. ¿Es poco? Es una suma enorme en un país en el cual el ingreso anual por habitante es de menos de 100 dólares.

En la batalla contra el analfabetismo, la asistencia de los niños a la escuela, desempeña un papel muy importante si no decisivo. La asistencia a la escuela es el medio más seguro para lograr, después de algunos decenios,

Existen medios para lograr los objetivos emanados de la concepción de la alfabetización, sobre la cual el Simposio basó sus trabajos. Estos medios se pueden definir de la siguiente manera.

Las modalidades de la alfabetización se deben inspirar en las condiciones específicas del medio, al igual que en la personalidad y en la identidad de cada pueblo. No existe verdadera educación sino sobre la base de la cultura y civilización inherentes a cada pueblo, consciente de que debe hacer su contribución original a la cultura universal y estar abierto al diálogo productivo con las otras civilizaciones.

La alfabetización es eficaz en la medida en que aquellas personas a quienes está dirigida, en especial las mujeres y las clases más desfavorecidas (como los trabajadores inmigrantes), sientan la necesidad de esta alfabetización para satisfacer sus exigencias más importantes, especialmente la necesidad de participar en las decisiones de la comunidad a la cual pertenecen.

Por tanto, la alfabetización no se puede desligar de esta participación que es a la vez su meta y su condición. El analfabeto no debe ser el objeto, sino el sujeto de su propia alfabetización. Una movilización profunda de los recursos humanos implica la adhesión tanto de los alfabetizados como de los alfabetizantes. Estos últimos no deben conformar un cuerpo profesional especializado y permanente, sino que deben ser seleccionados entre las personas más cercanas a aquellas a quienes se va a alfabetizar y deben provenir del mismo medio socio-profesional o de un medio cercano, con el fin de favorecer el diálogo.

Esta movilización será tanto más eficaz si proporciona un lugar más importante a las iniciativas de las poblaciones y al acuerdo con ellas, en lugar de acogerse a decisiones burocráticas impuestas desde arriba. Los interesados se sentirán más motivados en la medida en que a cada comunidad se le den las posibilidades de realizar por sí misma el proyecto de alfabetización.

Los métodos y los medios materiales deben ser diversificados, flexibles y estar adaptados al medio y a las necesidades de los alfabetizados, contrariamente a lo que sucede con un modelo uniforme y rígido.

Una alfabetización de ese tipo constituiría la primera etapa de una educación básica concebida en términos de la realización individual de los hombres y las mujeres, mediante su transformación continua y la mejora del mundo en su conjunto. Permitiría el desarrollo de una educación no formal dirigida a todos

el objetivo buscado¹. Pero en muchos países, debido a la falta de medios, la escolarización no se podrá realizar sino en un futuro relativamente lejano.

Teniendo en cuenta las tasas elevadas de pérdida de los cursos de alfabetización (aproximadamente un adulto de cada dos según los experimentos del PEMA), sería inútil afirmar que mediante la alfabetización de los adultos se llegará definitivamente a la eliminación de este problema. Mientras que un gobierno carezca de los medios para dar escuela a todos los niños, se encontrará ante esta opción: ¿es mejor enviar a un niño más a la escuela o alfabetizar a un adulto? Si no, tratará de combinar la enseñanza escolar con una educación extraescolar, pero aún no se ha encontrado una solución ideal y verdaderamente eficaz para esta cuestión tan compleja.

La gran mayoría de los países optan actualmente por la escolarización. Como sucede probablemente en todas partes del mundo, la demanda de escolarización es mayor que la demanda de educación de los adultos. Uno de los únicos hombres de Estado que tiene un punto de vista diferente con relación a este tema parece ser Julius Nyerere, Presidente de la República Unida de Tanzania, quien en 1967 declaró: "Debemos ante todo instruir a los adultos. Nuestros niños no ejercerán influencia en nuestro desarrollo económico antes de cinco, diez e incluso veinte años".

El PEMA no pudo mostrar de manera evidente la existencia de una relación directa entre alfabetización y desarrollo. La rentabilidad económica de la alfabetización de los adultos aún no se ha demostrado. Sin embargo, parece evidente "que una tasa de alfabetización de 30 a 50% es una condición necesaria pero no suficiente para el crecimiento económico" (...).

Hay que considerar otro aspecto. La alfabetización no tiene sentido sino en la medida en que se cree una infraestructura para asegurar el suministro de material de lectura: periódicos, libros, etc. Se calcula que debido a la falta de material de lectura de continuidad, más del 60% de los adultos que han aprendido a leer y escribir, caen cada año de nuevo en el analfabetismo en un momento dado. La alfabetización, como la escolarización, no se puede limitar al aprendizaje de la lectura y la escritura. Alfabetizar quiere entonces decir también: obtener papel, construir imprentas, crear casas editoras, establecer redes de distribución, crear bibliotecas y librerías. En los últimos años, y en parte gracias a la ayuda de la UNESCO, se han creado periódicos rurales destinados a los nuevos alfabetizados, en países como el Congo, Mali, Níger, República Unida de Tanzania y Togo.

1. En 1965 la Conferencia Internacional de la Instrucción Pública declaró acertadamente: "Para erradicar completamente el analfabetismo, es necesario acabar con su fuente y, con este fin, lograr en el tiempo más corto posible la escolarización total de los niños" (Recomendación No. 58)

aquellos que el sistema actual rechaza o que no se pueden beneficiar de él. En fin, implicaría un cambio radical de las estructuras de todo el sistema educativo.

La importancia de los medios audiovisuales al servicio de la alfabetización está plenamente reconocida. Sin embargo, es preciso rechazar cualquier apropiación de estos medios ejercida, con el pretexto de imperativos técnicos, por fuerzas económicas o políticas que escapan al control de los pueblos interesados, al igual que su utilización como instrumento de colonización cultural (...). El establecimiento de los programas se debe hacer de conformidad con los interesados y mediante el intercambio de información acerca de los experimentos que se consideran como ejemplos. La alfabetización debe incitar a aquellos a quienes va dirigida a adquirir una amplia gama de actitudes en todos los campos de la comunicación.

El logro de estas labores requiere hacer un llamado ante todo a los recursos financieros y humanos, nacionales y locales. En algunas situaciones, el recurso de los países a una ayuda financiera internacional complementaria, proveniente especialmente de instituciones internacionales y regionales se puede justificar con relación a necesidades específicas que incluirían en especial, el equipo y la formación del personal. Se deberá evitar alentar el uso de un material complejo que la colectividad beneficiaria no estaría en capacidad de controlar [...].

La alfabetización es una obra de interés mundial que requiere superar las diferencias ideológicas, geográficas o económicas. A pesar de que su campo de acción privilegiado lo representa el Tercer Mundo, el nuevo orden internacional le confiere un carácter de universalidad a través del cual se debe manifestar la solidaridad concreta de las naciones y de la comunidad de destino de los hombres.

La labor es gigantesca, dado que hay que crear estas infraestructuras, especialmente en las zonas rurales de poca densidad de población y que a menudo sólo disponen de medios de transporte insuficientes. Sería verdaderamente injusto reprochar a los países pobres que dudan de lanzarse a campañas de alfabetización de grandes dimensiones.

Aún se pueden obtener otras lecciones importantes de las experiencias de los últimos años.

La alfabetización no se puede considerar como una acción independiente del proceso de desarrollo. Es uno de sus factores. Por tanto es indispensable integrar los proyectos de alfabetización a los planes globales de desarrollo. Deben formar parte de una sola estrategia. La mayoría de los fracasos y decepciones en materia de alfabetización demuestran la veracidad de esta tesis.

Aún cuando la voluntad política de los gobiernos para eliminar el analfabetismo es indispensable, todo esfuerzo realizado será en vano si no tiene el apoyo básico, es decir, una fuerte motivación de la población. Parece necesario desencadenar una dinámica especial para poder manejar exitosamente una gran campaña de alfabetización. Algunos autores también creen que las grandes campañas de alfabetización no pueden tener éxito si no forman parte de un proceso revolucionario¹. Piensan que solo un proceso de este tipo puede liberar las fuerzas necesarias para realizar una labor de tan grande envergadura.

Parece seguro que la alfabetización no tiene oportunidad de éxito si no se basa en una participación total de la población interesada. Entonces, el problema de los medios cambia completamente. "La experiencia ha demostrado que si una comunidad está fuertemente motivada, puede encontrar los medios para financiar la educación que necesita". (115 1, p. 84). Con respecto a esto podemos leer lo siguiente en un llamado hecho por Ho Chi Minn en 1954: "Para salvaguardar la independencia y hacer de nuestro país una nación fuerte y próspera, cada Vietnamita debe conocer sus derechos y deberes y poder también participar en la edificación nacional. Ante todo es necesario que todos sepan leer y escribir (...), y aquellos que ya saben le enseñen a los demás. Los analfabetos harán esfuerzos para instruirse. El marido enseñará a su mujer, el mayor al menor, los hijos a los padres, el dueño de casa a quienes habitan bajo su techo" (115 1, p. 116). En Somalia, donde el gobierno revolucionario inauguró el 8 de marzo de 1973 una campaña nacional de alfabetización, todos los somalíes instruidos se convirtieron en educadores y todos los analfabetos en estudiantes. La divisa era: "Si tú sabes, ¡enseña! Si tú no sabes, ¡aprende!" (131 e, p. 49).

1. "Una comprobación histórica es, que hasta ahora, únicamente los regímenes revolucionarios han podido realizar exitosamente campañas de alfabetización masivas", escribió recientemente el profesor Lê Thánh Khôi, en su artículo aparecido en la revista *Perspectives* (115 1, p. 15).

Algunos experimentos en marcha

En 1970, 33,6% de la población brasileña de más de 15 años de edad, es decir, 18 millones de adultos, eran analfabetos y no tenían por esto y según la constitución brasileña, ni el derecho a voto, ni el derecho a ser elegido para un cargo público. El Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) creado por el gobierno con el fin de eliminar completamente y en poco tiempo el analfabetismo en todo el país comenzó a funcionar en 1970 (154; 87). Durante sus cinco primeros años de existencia y con el beneficio de un apoyo ilimitado del gobierno, el MOBRAL logró alfabetizar a más de 8 millones de personas, reduciendo así la tasa de analfabetismo a 18,7%. Para lograr ese resultado, el MOBRAL movilizó las 3963 comunas del país, creó 1 200 000 centros de alfabetización, distribuyó material didáctico en la cantidad de 100 millones de ejemplares. Por lo tanto, el MOBRAL optó por una estrategia en masa a la cual adaptó todos los elementos de juego: organizaciones, material didáctico, formación del personal, sub-sistema de supervisión global, etc. Para llevar a buen fin esta estrategia, recurrió más y más a las técnicas de avanzada como la radio, la televisión y el sistema actualizado de información moderno. Convencido de que la alfabetización adquirida después de cinco a seis meses de estudio no constituye un conocimiento suficiente para el hombre contemporáneo, el MOBRAL organizó programas de educación integrada, de desarrollo comunitario y cultural. Son la semilla, dentro de todo el sistema educativo brasileño, de un sistema integrado de educación de los adultos que responderá al concepto de educación permanente. Los problemas de la post-alfabetización son los que parecen no estar resueltos totalmente en esta gran campaña: suministrar, por ejemplo, suficiente material de lectura adaptado a las verdaderas necesidades de los nuevos alfabetizados y adecuados para cada quién, con el fin de evitar una nueva caída en el analfabetismo.

Según lo que resulta especialmente de los informes nacionales presentados en la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, otros países de América Latina han iniciado campañas de alfabetización. Es el caso, por ejemplo, de Bolivia, Colombia, México, Perú, República Dominicana, Venezuela, etc. Una característica de esta región del mundo es que casi en todas partes la radio constituye un apoyo importante a estos proyectos.

En India, la lucha del gobierno contra el analfabetismo está en pie desde 1957. En primer lugar, gracias a la acción de la Dirección de Educación no formal (de adultos) del Ministerio Federal de Educación y Asuntos Sociales, el gobierno tomó conciencia de la importancia de la alfabetización de los adultos para el desarrollo nacional. Durante los años 50, el concepto dominante era la educación como parte integrante del desarrollo comunitario. Durante los años 60 se centró el énfasis en la funcionalidad que une la alfabetización con los objetivos específicos del desarrollo. Un grupo homogéneo de agricultores que trabajan en variedades de cultivos de rendimiento elevado y que vivían en la región donde se desarrolló la "Revolución Verde", lanzó un proyecto que

vinculaba la alfabetización con la promoción rural y la producción agrícola. En el transcurso de los años 70, el concepto de alfabetización se amplió para incluir las habilidades de comunicación a una escala más grande de las actividades humanas y de las necesidades del ambiente, con el énfasis centrado en los aspectos socio-culturales. Entonces se dio prioridad a los jóvenes entre 15 y 25 años. En 1975, más de 300 000 adultos se beneficiaron de los programas nacionales de alfabetización funcional de los agricultores y de los programas de educación no formal para los jóvenes de 15 a 25 años. Estos programas se extienden por todo el país y se reparten entre 10 000 centros. Además, 200 000 adultos se beneficiaron de los programas organizados por los diferentes Estados, organismos locales y agencias voluntarias, mientras que otros 100 000, que se encuentran en regiones urbanas e industriales, siguen estudios de acuerdo con los programas para analfabetos o semi-analfabetos. Un vasto programa de preparación de material didáctico diverso se realizó para los proyectos de alfabetización funcional, de los cuales hay alrededor de 100 tipos diferentes.

Paquistán estableció un plan muy ambicioso tendiente a alfabetizar, durante el período 1975-80, más de seis millones de adultos¹. Este programa está combinado con un fortalecimiento considerable de la educación escolar y extraescolar de los jóvenes. Desde ahora hasta 1980 se deberán crear 280 000 centros de alfabetización. Además se tiene planeado construir un número importante de escuelas profesionales diversas y de centros de juventud. La **People's Open University** de la cual ya se ha hablado (ver p. 60-62) está llamada a desempeñar un papel importante en esta campaña.

Con ocasión de la décimo primera jornada Internacional de la Alfabetización (septiembre 8, 1976), S.M.I. el Shahinshah de Irán anunció, en un mensaje de presentación de un nuevo plan de lucha contra el analfabetismo: "La organización de esta campaña deberá tener muy en cuenta los aspectos primordiales del plan nacional; por lo tanto debemos prestar una atención muy especial a los niños que se deben beneficiar en su totalidad de la campaña, a los pueblos donde el analfabetismo es mayor, a las clases obreras. Todas las organizaciones deberán ponerse a disposición de este combate y consagrarle todas sus posibilidades. Se entiende que el sector privado no deberá permanecer inactivo, ya que el problema es de toda la nación".

La mayoría de los países árabes han confirmado su voluntad de suprimir el analfabetismo. La mayor parte de ellos ha promulgado leyes referentes a la alfabetización (Arabia Saudita, Egipto, Irak, República Árabe, Libia, Omán, Sudán, República Árabe Siria, Túnez, Yemén y Yemén Democrático) o las están elaborando. En algunos de estos textos, la alfabetización es obligatoria. Al mismo tiempo con proyectos piloto y selectivos, algunos de los países de esta región han comenzado a planificar

1. Ver el informe de Paquistán presentado en la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación.

la eliminación total del analfabetismo y para ello se han fijado un tiempo límite (de cinco a diez años para Irak, diez años para Jordania y Sudán, quince años para Egipto, veinte años para Arabia Saudita).

Con ocasión de una Conferencia nacional celebrada al más alto nivel en mayo de 1976 en Bagdad, Irak estableció su estrategia para una campaña de alfabetización dirigida a toda la población. Este amplio plan prevé un enfoque del problema que hace uso de los conceptos más modernos en este campo, y que pone un énfasis especial en las dimensiones culturales y sociales de la alfabetización. La generalización de la enseñanza primaria obligatoria está incluida en su estrategia, al igual que la integración de todo el sistema educativo dentro de la perspectiva de la educación permanente.

Entre los países africanos que despliegan esfuerzos especiales para eliminar el analfabetismo se encuensra la República Democrática de Somalia, donde se han desarrollado acciones bastante originales. Por ejemplo, existen las iniciativas que tomó la organización de Mujeres de Somalia. De 1974 a 1975 esta organización participó activamente en la campaña para el desarrollo rural que comprendía proyectos de alfabetización al igual que de educación sanitaria y veterinaria. Gracias a esta campaña se alfabetizaron más de 400 000 mujeres. Las mujeres de Somalia, por medio de su organización, han inculcado conocimientos elementales de lectura, escritura y aritmética a 1 200 000 personas. Han ayudado también a la construcción de escuelas que permiten que los niños se eduquen al mismo tiempo con sus madres.

En 1974, el presidente de la Comisión Nacional Somalí lanzó una gran campaña de alfabetización. En julio de ese año se cerraron todas las escuelas del país durante un año para permitir la implantación del programa. Maestros y estudiantes debieron ir a las zonas rurales para alfabetizar a los campesinos.

No obstante, el analfabetismo es un fenómeno propio de los países en vía de desarrollo. La prueba está en que la BBC de Londres, lanzó recientemente y con mucho éxito, un programa de alfabetización para el Reino Unido.

Finalidades de la alfabetización de los adultos

Desde hace algunos años se ha iniciado una reflexión profunda sobre las finalidades de la alfabetización. La simple afirmación de que la adquisición de un mínimo de saber y tener acceso al mundo de hoy es un derecho fundamental del hombre, requiere un nuevo significado, una mayor precisión para revelar su significación profunda. El concepto de la alfabetización funcional podría hacer aparecer el problema del analfabetismo dentro de un contexto demasiado estrechamente económico. Por esto en el Perú, por ejemplo, la noción de alfabetización funcional se remplazó por la de alfabetización integral. La nueva conscientización de lo que significa el alfabetismo encaja en la nueva orientación de toda la filosofía del desarrollo, según la cual se empieza a reconocer que el

desarrollo no es únicamente un problema económico sino también un problema de justicia social, y que su dimensión esencial es de orden cultural. El objetivo y la finalidad del desarrollo es el hombre.

Surge entonces este interrogante: ¿se limitará la alfabetización al aprendizaje de técnicas como la lectura, la escritura, el cálculo elemental y algunas nociones profesionales con relación a un crecimiento de la productividad económica?

Todas las respuestas recientes dadas a este tipo de interrogantes tienden hacia una expansión considerable de las dimensiones de las acciones de alfabetización. En el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación **Aprender a Ser**, encontramos lo siguiente a este respecto: "El objeto esencial (de la lucha contra el analfabetismo) no es el de capacitar al analfabeto para descifrar palabras en un manual, sino para integrarse mejor al medio, para captar mejor la realidad, para afirmar mejor su dignidad personal, para tener acceso a las fuentes de un saber que le sea útil, para adquirir habilidades y técnicas que le ayuden a vivir mejor" (51, p. 45).

En el Simposio de Persépolis, donde M. Rahnema había preguntado "Alfabetizar: ¿para leer las palabras o el mundo?" toda esta problemática se debatió ampliamente (115). De los resultados de esta manifestación muy importante y significativa se desprende muy claramente que toda acción de alfabetización hoy en día se considera como un proceso tendiente al desarrollo de todo individuo como miembro de su sociedad. La adquisición de técnicas de lectura y escritura se considera casi como secundaria, como un simple vehículo o sub-producto.

El analfabetismo no es sino un síntoma de una condición humana especialmente precaria, y es la raíz de los males la que es necesario atacar.

¿Quiénes constituyen la mayoría de los analfabetos? Son sobre todo los pobres de entre los pobres. Especialmente los campesinos que habitan lejos de las ciudades. Los ancianos. Los que no cuentan con medio alguno para cambiar sus condiciones de vida. Aquellos que, encerrados en el círculo infernal de pobreza —ignorancia— desnutrición —letargo— pobreza, viven sin la esperanza de una vida mejor, sin la esperanza de libertad.

La noción de "funcionalidad" de la alfabetización adquiere así un sentido profundo y una dimensión mucho más amplia; y la lucha contra el analfabetismo se convierte en una cuestión evidentemente política¹. En esta

1. M. RAHNEMA declara con relación al tema: "La alfabetización como "conscientización" no es neutral. Como toda la educación, va más allá del simple aprendizaje de una aptitud técnica y posee un contenido político, en el sentido más amplio de la palabra (...). Su éxito también depende de la voluntad política de una sociedad para transformar su estructura, crear una nueva concepción del hombre y dar una nueva definición de las relaciones de los hombres entre sí" (115p, p. 77). "No es posible eliminar el analfabetismo sino mediante una estrategia global de transformación revolucionaria de la estructura social", dice también A.E. LIZARZABURU (115p, p 107).

perspectiva, la alfabetización se considera una faceta esencial de todo proceso de democratización en los países en vía de desarrollo. Tal vez es esta una de las razones por las cuales las campañas de alfabetización de gran envergadura se hacen esperar en numerosos países donde las injusticias sociales son tan grandes como las que caracterizan las relaciones entre países desarrollados y países del Tercer Mundo.

Como el analfabetismo no se puede tomar ya como un problema marginal de los marginados, los gobiernos y la comunidad internacional están comenzando a caer en la cuenta de que la alfabetización debe concebirse como un verdadero proceso educativo, en el sentido más general del término. Se trata de un aspecto esencial y, para los países cuya tasa de analfabetos es elevada, del aspecto más urgente de la educación de los adultos. Por consiguiente, se trata de un proceso que constituye un elemento prioritario dentro de la educación permanente. Esta es la razón por la cual la alfabetización presenta todos los problemas fundamentales que toda acción educativa presenta. Es también la razón por la cual, en los países donde reina el analfabetismo, toda reforma educativa global deberá integrar la dimensión de la alfabetización.

A pesar de todo, concluyamos con una nota optimista: el analfabetismo persistirá todavía durante largos decenios, pero llegará el día en que su azote desaparezca. Y tal vez será el único problema educativo que quede totalmente resuelto algún día.

Capítulo 3

Democratización de la Educación

La democratización de la educación es una de las preocupaciones de primer orden de todos los países del mundo y de todos aquellos que están a cargo de las cuestiones educativas. Es un leitmotiv que se encuentra en la mayor parte de los numerosos discursos y publicaciones sobre la educación. Ya como divisa política o idealista de moda, ya como preocupación seria y objeto de análisis profundos, la democratización de la educación es un tema inagotable y un concepto que comprende prácticamente todos los problemas educativos. En efecto, es difícil encontrar en el campo de la educación alguna cuestión que no contenga, de una forma u otra, una dimensión de “democratización”.

Tomada en su sentido profundo, la democratización de la educación refleja la aspiración de la humanidad a un mundo más justo, en el cual los derechos del hombre se garantizarían plenamente a cada quien.

Con el esfuerzo realizado para lograr esta democratización, se ha llegado a tomar conciencia del hecho de que no se puede reducir a la simple noción de igualdad de oportunidades, o de la no discriminación en el acceso a la escuela, por ejemplo. En el transcurso de los últimos años, el concepto de democratización de la educación se ha enriquecido con significados precisos. Para lograrse, requiere medidas concretas de naturaleza bastante diversa.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LUCHA CONTRA LAS DISCRIMINACIONES

La idea de igualdad de oportunidades puede conllevar diferentes dimensiones. Se puede tratar de igualdad en el seno de una sociedad determinada, especialmente en el seno de un Estado —o de la igualdad de oportunidades en un plano mucho más general—, es decir, a nivel internacional. En este capítulo nos limitaremos al nivel nacional, ya que la

problemática internacional se discute principalmente en el capítulo sobre la educación y el desarrollo (p. 131-144). "Igualdad de oportunidades" puede significar por otra parte, "igualdad de oportunidades "ante la vida", o igualdad de oportunidades "ante la educación". Estas dos concepciones que ciertamente son interdependientes pero diferentes, se confunden muy a menudo. Aquí nos concentraremos casi exclusivamente en la segunda.

Aparentemente, el problema de la igualdad de oportunidades ante la educación es relativamente sencillo. En algunos países existen, en el campo de la educación, discriminaciones flagrantes como las que tocan a las niñas, a los grupos raciales determinados o a las minorías. Algunos grupos en desventaja, como por ejemplo los niños de trabajadores inmigrantes o los niños especiales, sufren de falta de educación. Además, las estadísticas demuestran que el éxito escolar está, en cierta medida, en función del medio al cual pertenece el alumno. El sistema escolar tradicional favorece a los medios sociales privilegiados. Para poner remedio a esta situación, contraria a los Derechos del Hombre y a la justicia social, es necesario cambiar las estructuras escolares, o lo que es mejor, los sistemas educativos en su totalidad, con el fin de poner término a las discriminaciones y a los efectos negativos de los medios sociales. "El principio de igualdad de oportunidades significa que toda inferioridad natural, económica, social o cultural debe compensarse -en tanto sea posible- por medio del sistema educativo en sí", resume Henri Janne (125, p. 12), teoría que hoy está generalmente aceptada.

En el transcurso de los últimos años, se han desarrollado y aplicado en numerosos países una serie de medidas que responden a estos objetivos. Corresponden a un ideal democrático, ideal de todos los grandes pedagogos, desde Comenius y Pestalozzi, hasta aquellos de nuestra época. Pero todos estos últimos años se ha venido percibiendo que las medidas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades a cada quien, no siempre han dado los resultados esperados. Los interrogantes y las críticas se dejan oír cada vez con más frecuencia y las dudas van en aumento. El problema parece más complejo de lo que se pensaba, sobre todo si se extiende hasta aquel de la igualdad de oportunidades ante la vida.

Los obstáculos

En los países del Tercer Mundo donde, por falta de medios, los sistemas educativos no están lo suficientemente desarrollados para permitir a todos los niños el acceso a la escuela, aún persiste la peor de las desigualdades: la que crea dos categorías de ciudadanos, los instruidos y los analfabetos. Así, la escuela se convierte en un factor determinante de las desigualdades al formar élites que, debido a las circunstancias, se van a convertir en minorías dominantes. Es, además, una de las razones por las cuales, en el siglo XIX, los fundadores de las democracias insistieron tanto en la introducción de la asistencia a la escuela obligatoria para todos.

En el interior de los países, las diferencias en el nivel de desarrollo, a veces muy pronunciadas entre diferentes regiones, especialmente entre

zonas urbanas y zonas rurales, son un factor grave de la desigualdad de oportunidades¹.

La influencia del medio empieza desde el estado prenatal. Hoy día se sabe que el estado de salud de la madre y su modo de vida, al igual que la nutrición posterior del recién nacido, pueden tener influencia sobre la inteligencia y la personalidad del niño. El ambiente familiar condiciona de muchas maneras las actitudes de un niño. Puede despertar su curiosidad, estimularlo y, sobre todo, enseñarle a expresarse, o, por el contrario, frenar su desenvolvimiento. La escuela de hoy tiene una tendencia muy neta a dar prioridad a la expresión oral, y la facilidad de expresión está directamente relacionada con el medio socio-cultural en el cual crece el niño. En los países en vía de desarrollo, la enseñanza se realiza con frecuencia, además, en un idioma diferente del que hablan los padres, especialmente si estos no pertenecen a los estratos sociales superiores. Esta desventaja se presenta con mucha frecuencia también para los niños de los trabajadores inmigrantes. La manera como la madre actúa con el niño, sigue su desarrollo, le ayuda a hacer las tareas, también es importante. Un niño que puede trabajar tranquilamente en el hogar, tendrá más facilidad que otro que está en una pieza única, rodeado por todos sus hermanos. Pero aparte del medio de los padres y de los grupos jóvenes en los cuales vive el niño, el medio escolar mismo es, entre tantos otros, un factor determinante del fracaso o el éxito escolares. En fin, existe la motivación por los estudios y sobre todo por su continuación, la cual es normalmente mucho mayor en los medios acomodados e instruidos que en las familias ignorantes y pobres. Con frecuencia, esta motivación es definitiva. Agregamos que es un factor especialmente responsable de la desigualdad de oportunidades de las niñas ante la educación. Otro argumento en este debate es el siguiente: los procedimientos de evaluación, en los sistemas escolares, están concebidos en función de los sistemas de valores de los grupos sociales específicos y dominantes. De ahí, es natural que los niños pertenecientes a dichos grupos tengan mejor éxito que los que pertenecen a otros estratos sociales.

La cuestión de saber hasta qué punto los factores hereditarios constituyen un obstáculo a los esfuerzos para igualar las oportunidades ante la educación, suscita discusiones a menudo apasionadas. Sobre la base de investigaciones a gran escala, se puede comprobar, desde hace algunos años, una tendencia creciente a dar más importancia a la herencia y a determinar las teorías según las cuales las diferencias entre los medios socio-culturales serían las principales responsables de las desigualdades ante la educación.

Las medidas

En todos los países que han reformado su sistema educativo en la dirección de una mayor democratización, se han tomado medidas idénticas

1. Ver en el capítulo cuatro: "La Educación en el Mundo Rural", (p. 155-157).

para reducir las desigualdades ante la educación y especialmente las desventajas socio-culturales. Las revisaremos aquí brevemente.

Desde finales de los años 60, especialmente en Europa, la opinión pública y las autoridades políticas le prestan una atención creciente a la educación pre-escolar. Partiendo de los resultados de investigaciones científicas realizadas en primer lugar en los Estados Unidos —y en Suiza por Jean Piaget— hoy en día se admite que “la primera infancia es absolutamente fundamental para todo aprendizaje, desarrollo de aptitudes y formación de la personalidad” (23, p. 13).

Según esto, la educación pre-escolar parece ser el medio ideal para compensar las carencias y las influencias negativas de los medios desfavorecidos. La liberación de la mujer, cuya consecuencia es un número creciente de madres que trabajan fuera del hogar, acentúa aún más esta función de compensación de los establecimientos de enseñanza pre-escolar¹.

Mientras que en la gran mayoría de los países de Africa y Asia, por razones evidentes, la educación pre-escolar no existe y se considera un lujo², su importancia se reconoce cada vez más en los países de América Latina. En esta región, la tasa de enseñanza pre-escolar ha aumentado en un 9,6%, mientras que la expansión de la educación primaria, no es sino de 4,1%. Desde hace algunos años encontramos en esos países, establecimientos de educación no solamente en las ciudades sino también en las zonas semi-urbanas o incluso rurales. En el caso, por ejemplo, en Argentina, Cuba, Chile, El Salvador y Perú. En los países industrializados de América del Norte y Europa, la educación pre-escolar está en expansión rápida. Como lo indica la tabla 1, está casi generalizada en algunos de estos países. En Polonia, la reforma escolar anunciada en octubre de 1973 contempla la generalización de la educación pre-escolar, tanto en las ciudades como en los campos. El jardín infantil constituirá el primer escalón de la instrucción pública y estará estrechamente ligado a la actividad educativa y didáctica de la escuela primaria.

1. En 1975, en la República Federal de Alemania, se calculó en 800 000 aproximadamente el número de niños de menos de tres años cuyas madres trabajan fuera (23, p. 15).
2. Sin embargo, en la República Democrática Popular de Corea, la enseñanza pre-escolar de un año para todos los niños de las clases superiores al jardín infantil (cuatro o cinco años) se hizo obligatoria mediante una ley adoptada el 29 de abril de 1976 en Pyongyang.

Tabla 1. Porcentaje de los niños que en 1974 frecuentaban un establecimiento pre-escolar (en función de las respuestas obtenidas de un cuestionario de la UNESCO)¹

País	3 a 4 años	4 a 5 años	5 a 6 años	6 a 7 años
República Democrática Alemana		27	33,4	20
Bélgica	85		98	
Brasil				20
España	13,8	42	68	
Estados Unidos			76	
Francia	50	80	75	
Guatemala			5,6	
Israel	35	80	95	
Japón	18	64	83	
Nicaragua				2,8
Polonia	25	30	50	80
Suecia				90
Checoslovaquia			72	

1. Fuente: Gaston MIALARET, *L'éducation préscolaire dans le monde* (85, p. 27).

Es necesario anotar que las instituciones emanadas de la educación pre-escolar son extremadamente diversas. Van desde la simple guardería infantil, en sus diferentes formas hasta las verdaderas escuelas pre-primarias donde los pequeños aprenden a leer, a escribir, a hacer cálculos y donde, en algunos casos, se les enseñan también las primeras nociones de matemáticas modernas o una segunda lengua.

Infelizmente, es necesario hacer notar algunas sombras en esta tabla demasiado optimista. Como ya lo ha subrayado Gaston Mialaret, "aún existe una separación, en numerosos países, entre las declaraciones relativas a los objetivos de la educación pre-escolar y la realidad diaria" (85, p. 36). Objetivos inmensamente divergentes existen juntos y las actividades de las diferentes categorías de establecimientos no están coordinadas. Además, la educación pre-escolar está con mucha frecuencia, mal o no relacionada con la pedagogía de la escuela primaria. Según esto, "el niño considera el paso de la institución de educación pre-escolar a la escuela primaria como una nueva ruptura, y este paso puede ser una fuente de desadaptación y de fracaso escolar posteriores" (85, p. 57).

Pero lo que es aún más grave es que hay que reconocer que son en primer lugar los niños de los países ricos y de las clases medias, quienes se benefician de la educación pre-escolar. "El desarrollo desigual de la educación pre-escolar constituye entonces, a pesar de la inquietud de justicia social contenida en sus objetivos, un nuevo factor de segregación social" (85, p. 69). La educación pre-escolar no podrá desempeñar su papel importante a favor de la igualdad de las oportunidades si no se generaliza o incluso se hace obligatoria. Las restricciones presupuestales impuestas

actualmente a casi todas las administraciones, no favorecen este aspecto. Como afirma Gaston Mialaret, "las olas humanistas y generosas de justicia social y de igualitarismo ante la escuela vienen a morir contra las rocas de la dura realidad social y económica" (85, p. 69).

En este contexto se debe mencionar la educación de los padres. Pero no parece que los padres salidos de medios desfavorecidos muestren un interés particular en este tipo de actividad. Así, el impacto de la educación de los padres sobre la igualdad de las oportunidades es casi inexistente.

Otros medios para sustraer a los niños de las influencias del medio es dándoles iguales oportunidades ante la educación y prolongando la educación de la asistencia al colegio, no solamente en su comienzo, sino también a su fin. Esta es una tendencia que se puede observar en la mayoría de los países desarrollados. La enseñanza secundaria se generaliza. El XXIV Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (1971) fijó como objetivo, para el Plan quinquenal en marcha, hacer el paso a la enseñanza secundaria algo obligatorio. En la República Federal de Alemania se piensa que para 1980, 50% de los jóvenes terminarán la secundaria. En Francia, se prevé que para la misma fecha, todos los jóvenes de 18 años tendrán una enseñanza de tiempo completo (6, p. 36).

Es evidente que la prolongación de la duración de la enseñanza tiene sus límites, a los cuales ya se ha llegado probablemente en algunos de los países más avanzados. Más allá de esos límites, la escuela, se deberá remplazar por otras instituciones educativas. La educación iterativa en Suecia (1150, p. 548-561) o la educación recurrente (ver p. 54-60) son modelos que tienen un gran futuro.

Por otra parte, algunos países como Nueva Zelanda y los Países Bajos, se han hecho recientemente esta pregunta: ¿es necesario propagar una asistencia obligatoria a la secundaria cuando la escuela, abierta ya a todos, no logra mantener sus finalidades? Los abandonos después del período obligatorio se pueden interpretar como una crítica a la escuela existente y por consiguiente pueden conducir a la búsqueda de fórmulas nuevas, tales como la educación de medio tiempo de los trabajadores jóvenes de los Países Bajos.

Al mismo tiempo con esta tendencia a la expansión de la duración de la asistencia a la escuela, hay otra tendencia a posponer, por el mayor tiempo posible, toda elección, y por esto, toda diversificación, rama privilegiada, o especialización. Los "truncos comunes" se prolongan. Cada vez hay menos separación entre las secciones "nobles" y las "ordinarias", las "humanidades" y la "técnica". Vemos cómo en numerosos países se va extendiendo el modelo de los **comprehensive schools** de los Anglosajones, adoptados en la República Federal de Alemania (**Gesamtschule**), en Suecia, recientemente en Finlandia, donde todos los niños de una misma edad estudian juntos, sin ramas ni especialización, hasta el fin de la asistencia

obligatoria a la escuela. La orientación, o “la guía”, ocupa un lugar cada vez más importante, y especialmente en este tipo de instituciones. En Suiza, por ejemplo, se realizan experimentos con “ciclos completos de orientación”. Se realiza un esfuerzo para individualizar el proceso educativo introduciendo materias opcionales, con el fin de garantizar a cada alumno un pleno desarrollo de todas sus facultades. Para aumentar la igualdad de oportunidades, se efectúan “discriminaciones positivas”, especialmente mediante un encuadramiento más estrecho de los alumnos menos favorecidos. La educación compensatoria se sitúa también dentro de este contexto.

Existen grupos en especial desventaja ante la educación. Los niños de los trabajadores inmigrantes; los refugiados; los limitados física y mentalmente; son marginados. Son grupos muy diferentes, que tienen problemas distintos y determinados. No obstante, muestran algo en común, durante mucho tiempo sus problemas han sido ignorados o rechazados. Ante la presión de la opinión pública, despertada mediante movimientos políticos o de jóvenes que tienen un pensamiento especialmente sensible ante las injusticias sociales, las autoridades gubernamentales están tomando conciencia de esos problemas.

En el mundo entero, a excepción tal vez de los Estados socialistas europeos, se reconocen los problemas que plantea la **educación de los niños de los trabajadores inmigrantes** como un asunto prioritario, tanto en los países exportadores de mano de obra como en aquellos que acogen a estos trabajadores y sus familias. Organizaciones internacionales o regionales como la UNESCO, la OIT, la OCDE, el Consejo de Europa, las Comunidades Europeas, etc., han inscrito este tema en su orden del día.

En noviembre de 1974 se celebró en Estrasburgo, bajo los auspicios del Consejo de Europa, una Conferencia ad hoc de ministros europeos de la educación, sobre la educación de los inmigrantes.

Aparte de las dificultades debidas a la desorientación socio-cultural en general, la mayor desventaja de los trabajadores inmigrantes y de sus familias, es sin duda el idioma. En los países que los acogen, se encuentran a veces en una misma clase, niños que hablan idiomas diferentes. Fácilmente podemos imaginar los problemas que surgen en este caso y que amenazan continuar, a pesar de la organización de clases de aceptación, de transición o de adaptación, de ciclos para los atrasados, de cursos de idiomas, de estudios supervisados, etc. Otra cuestión importante es la del idioma materno y la cultura inicial que no se deben perder, especialmente en vista de una posible reintegración al país de origen. Durante la Conferencia de Ministros Europeos, al igual que en otros foros se estableció claramente una tendencia: es necesario tratar a los niños de los trabajadores inmigrantes en pie de absoluta igualdad, tanto en cuanto a derecho, como obligaciones, con relación a los niños del país receptor; y sobre todo, es necesario evitar agruparlos en clases especiales u otro tipo de ghetto educativo, a excepción

de un período eventual de adaptación destinado a ayudarlos a adquirir lo más pronto posible el idioma del país de inmigración.

A comienzos de 1976, los Ministros de Educación de los Estados de Africa, reunidos en Lagos, adoptaron una resolución concerniente a la **educación de los desventajados**¹. Este hecho es notable. Todas las regiones del mundo son conscientes de los problemas que plantea la educación especial, incluyendo los países que aún luchan encarnizada y aún desesperadamente para introducir la escolarización total².

Tal vez es una audacia querer descubrir ya tendencias generales de la evolución de la educación especial. Estas no se muestran sino tímidamente, pero parece que todas tienden en una dirección semejante a aquellas que ya hemos presentado como ciertas, anteriormente en este capítulo. La fase pre-escolar se reconoce como un período importante para evitar el aumento de una desventaja, para preparar y, si es posible, integrar a los jóvenes limitados a la escuela, y para prevenir fracasos escolares posteriores. De Suecia proviene la nueva concepción según la cual "los alumnos que tienen dificultades cuya naturaleza y dimensiones son variables y que resultan de problemas físicos o mentales heredados o causados por el ambiente" (los suecos evitan el uso del término "desventajado", (144, p. 22), deberían integrarse en la medida posible, ya sea individualmente en clases corrientes, ya sea en grupos, gracias a clases especiales en escuelas corrientes. Se trata de una concepción, ya adoptada en Japón y otras partes, que se opone al aislamiento de los desventajados, a la segregación, y que corresponde perfectamente a la tendencia a igualar las oportunidades ante la educación, mediante la abolición de la existencia de diferentes categorías de alumnos que siguen enseñanzas o ramas diferentes. En un sistema de este tipo, cierta individualización de la enseñanza, "la guía" y la "ayuda educativa", son factores importantes. En Cuba y otras partes se han creado especialmente "escuelas de padres", donde se organizan conferencias y cursos sobre la educación especial y los diferentes problemas que afectan a los desventajados.

1. El texto de esta resolución es el siguiente:

"La Conferencia

Considerando el derecho de todo individuo para recibir un mínimo de educación que le permita realizarse y contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la nación a la cual pertenece

Recomienda

1. Que los Estados miembros africanos hagan un esfuerzo para identificar a los jóvenes especiales de la sociedad y creen para ellos, medios de educación adecuados;
 2. que se pongan por obra medios de formación en Africa con el fin de preparar educadores especializados para los niños limitados" (131k, p. 39).
2. Cuatro estudios de casos de regiones diferentes aparecen en la publicación de la UNESCO, *Monographies sur l'éducation spéciale: Cuba, Japón, Kenya, Suède* (144).

La desigualdad de los sexos y la **discriminación de las niñas** ante la educación han sido los temas de un amplio debate en estos últimos años, y especialmente durante el Año Internacional de la Mujer (1975)¹. Por lo tanto, los aspectos del problema ya se conocen. Infortunadamente, la cuestión está lejos de ser resuelta en la gran mayoría de los países. Las estadísticas sobre educación lo demuestran de manera irrefutable. Sin embargo, se están poniendo en práctica medidas igualmente irrefutables. Prácticamente en todas partes donde persiste este problema se están tomando o proponiendo medidas para dar a las niñas las mismas oportunidades que a los niños. De acuerdo con la tendencia general a abolir toda forma de segregación educativa, la coeducación está ganando terreno en todas partes.

En todo proceso educativo, el papel de la madre es vital. La igualdad de oportunidades ante la educación, y especialmente la no discriminación de las niñas, depende en gran medida de las madres, de su actitud, de su ayuda, de su comprensión, de su capacidad para motivar al hijo a la educación.

Dentro de la perspectiva de la educación permanente, la idea de la igualdad de oportunidades no se limitará únicamente al sector escolar. La educación extraescolar, la educación de los adultos, la educación recurrente, todas estas formas diferentes de educación adquieren funciones importantes de complementación, de compensación, de medios para ponerse al día, etc. Como ya abordamos este punto anteriormente en otro contexto, no lo trataremos de nuevo aquí.

Interrogantes y críticas

No todo el mundo acoge con el mismo entusiasmo la evolución y las tendencias que acabamos de describir. Suscitan interrogantes, críticas, desilusiones. Convicciones políticas, razonamientos filosóficos y experiencias pedagógicas pueden estar en el fondo de estas dudas.

Para muchos de quienes la promulgan, la igualdad de oportunidades ante la educación no es un fin en sí misma. Contempla una mayor igualdad social y política, una democratización general, y a menudo no solamente una sociedad más justa sino, en última instancia, una sociedad sin clases². Esta es una opción política que no todo el mundo comparte.

1. Ver por ejemplo: UNESCO, *Les femmes, l'éducation et l'égalité* (138).
2. "Por igualdad pensamos ante todo en el resultado final, en conocer hasta qué punto la sociedad está construida de tal manera que reduce al mínimo las desigualdades en materia de poder y privilegios. Ejemplos concretos de este tipo solo se encuentran en la China y, en menor escala, en la República Unida de Tanzania..." escribe Johan GALTUNG en su artículo "Croissance et disparités dans le domaine de l'éducation" (115n. p.342). Por otra parte, en su libro *L'éducation créatrice*, Gabriel FRAGNIERE

Antes de toda educación existe un individuo nacido, ciertamente, de padres con características especiales, en un medio social, un ambiente natural y cultural, todos los cuales lo han de moldear no obstante, este individuo tiene su propio físico, su propia personalidad, su sensibilidad, sus aptitudes, sus facultades, su inteligencia, sus ambiciones y sus sueños. Y seguirá siendo toda su vida ese individuo único e irremplazable. ¿No habrá un conflicto entre este individuo y una educación demasiado igualitarista? ¿Sobre todo si este individuo está especialmente (y por lo tanto a menudo unilateralmente) dotado? Muchos lo dudan.

¿No conlleva el igualitarismo en la educación una nivelación de la calidad de la educación, y por consiguiente, un compromiso con el nivel más bajo? Muchos educadores parecen estar convencidos de esto. Y, ¿al elitismo tan desacreditado no le debemos acaso las grandes obras de nuestro patrimonio cultural? Hay quienes piensan que nuestro mundo en dificultades necesitará hombres de un nivel intelectual y moral muy por encima del de la generalidad.

Tal como se concibe hoy en día, la igualdad de las oportunidades ante la educación también es con frecuencia fuente de desilusión para quienes desean ardientemente los cambios más profundos de la sociedad. Ya que hay que rendirse ante la evidencia de que entre más se eliminan los factores exteriores (medio, etc.) que determinan en parte la desigualdad de oportunidades ante la educación, más se ponen al desnudo los factores genéticos. La igualdad de oportunidades acentúa las diferencias individuales no las atenúa. El resultado amenaza ser una pura "meritocracia", en la cual serán los "mejores" quienes formarán la clase dominante. ¿No es al fin de cuentas más fácil soportar un destino mediocre e incluso miserable cuando lo podemos hacer responsable de cualquiera injusticias y donde no haya necesidad de reconocer que únicamente los méritos propios han pesado en la balanza?¹.

Tendremos que volver sobre el difícil tema referente a las relaciones complejas entre educación y sociedad.

afirma lo siguiente: "El igualitarismo en el sistema educativo no es compatible con una sociedad global que seguiría siendo, en esencia, jerárquica, en la cual el ingreso, el poder y la cultura seguirían siendo desigualmente compartidos. La política de la educación no puede ser distinta de la política general. La evolución de los sistemas de educación no puede ser demasiado diferente con relación a los modos de producción" (54, p. 51).

1. "Un sistema escolar meritocrático tenderá hacia una inhumanidad aún mayor que los sistemas tradicionales de oportunidades desiguales, debido a la naturaleza ineludible de sus instrumentos de medida", escribe W. MITTER en *Systèmes scolaires et inégalités des chances* (86, p. 12). Ver también al respecto: J. BENGTSSON, et al., *Zukunft der Erziehung* (6).

ACCESO A LA EDUCACION Y ESPECIALMENTE A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El nivel de democratización de un sistema educativo o la igualdad de oportunidades ante la educación que este sistema ofrece, se pueden medir, por lo menos en parte, mediante las tasas de acceso a los diferentes niveles de la educación. Sin embargo, la igualdad de acceso a la educación no es idéntica a la igualdad de oportunidades ante la educación. Como dice Johan Galtung, "la igualdad de acceso es sólo la concesión de oportunidades iguales para comenzar una competencia en una sociedad de desigualdades" (115n, p. 342). Dice además: "La desigualdad ante la instrucción no es lo mismo que la **desigualdad en el acceso a la educación**. Esta última se refiere a las **condiciones de partida**. ¿Está hecho el sistema de tal forma que cada quien tiene la misma oportunidad de tomar caminos igualmente buenos, o existe una tendencia a la discriminación porque algunos no tienen acceso al sistema o sólo lo tienen a sus sectores más mediocres? Evidentemente, incluso sin un sistema donde las condiciones de partida sean las mismas para todos, los puntos de culminación pueden ser diferentes, y en ese caso el sistema engendra desigualdad en materia de instrucción (tal como se define aquí)". (58, p.1).

Algunas cifras

Por lo tanto, la cuestión del acceso a la educación es cuantificable en parte pero solamente en parte. Tres gráficas ilustran las desigualdades en el acceso a la educación entre las diferentes regiones del mundo¹. Dan por otra parte, una imagen tal vez demasiado optimista, como casi todas las estadísticas oficiales en el campo de la educación, y especialmente las que se refieren al Tercer Mundo.

El diagrama 3, muestra el total de asistencia efectiva, y su aumento, para cada nivel de la enseñanza, por sexo y por región. Conviene tener en cuenta el hecho de que la escuela no es la misma para las diferentes curvas. El número total de alumnos y estudiantes inscritos en los tres niveles es de

- I. Todos estos datos provienen de la Oficina de Estadísticas de la UNESCO (ver especialmente "Etude statistique sommaire sur l'éducation dans le monde de 1960 a 1972", preparado para la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación (151 d) del cual se han tomado textualmente algunas conclusiones. Las regiones se definen de la siguiente manera: Africa comprende la totalidad del continente africano, incluyendo los países árabes de Africa. América del Norte comprende los Estados Unidos, Canadá, Bermudas, Groenlandia y San Pedro y Miquelón. América Latina comprende el continente suramericano; América Central, México y el Caribe. Asia designa toda la región Asiática, incluyendo los países árabes de Asia. Europa comprende todos los países europeos y toda la URSS. Oceanía incluye a Australia, Nueva Zelandia y las islas vecinas. Los países árabes se mencionan como un grupo de países diferentes, pero ya figuran en parte bajo Africa y en parte bajo Asia.

740 millones aproximadamente para todo el mundo¹, lo cual no representa el número de analfabetos adultos calculado actualmente en 800 millones.

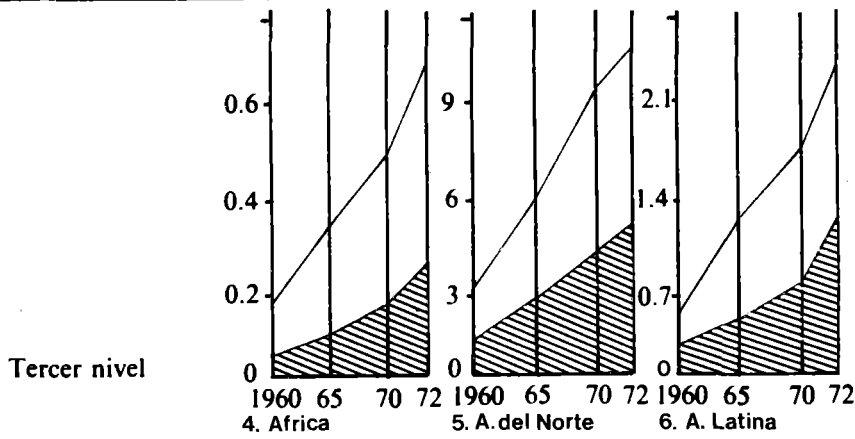
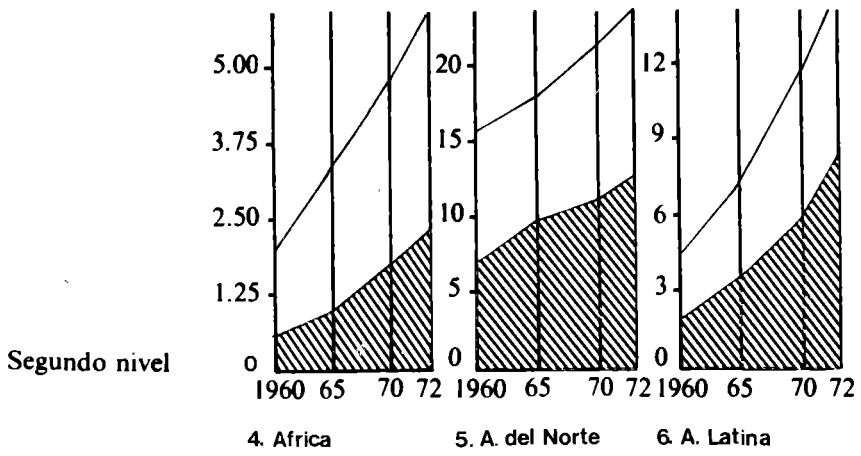
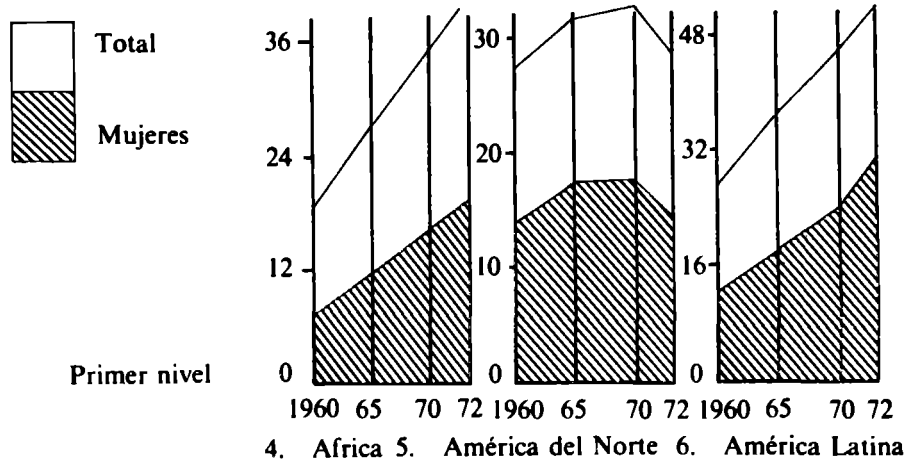
Las altas tasas de aumento (más de 5% por año) registradas entre 1960 y 1965 no se han mantenido, y el número efectivo total aumenta actualmente en menos de 3% al año². De hecho, la tasa global de aumento disminuye con regularidad. En África, en América Latina y en los Países Arabes es donde es más marcada; en Asia no ha dejado de ceder.

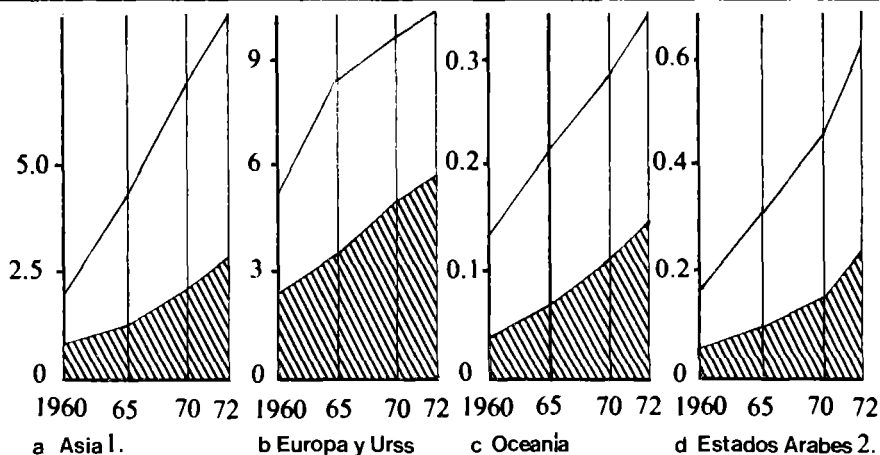
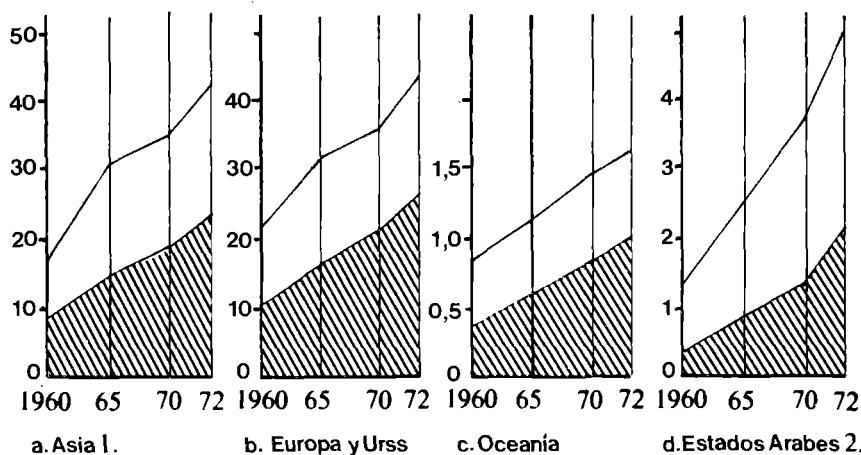
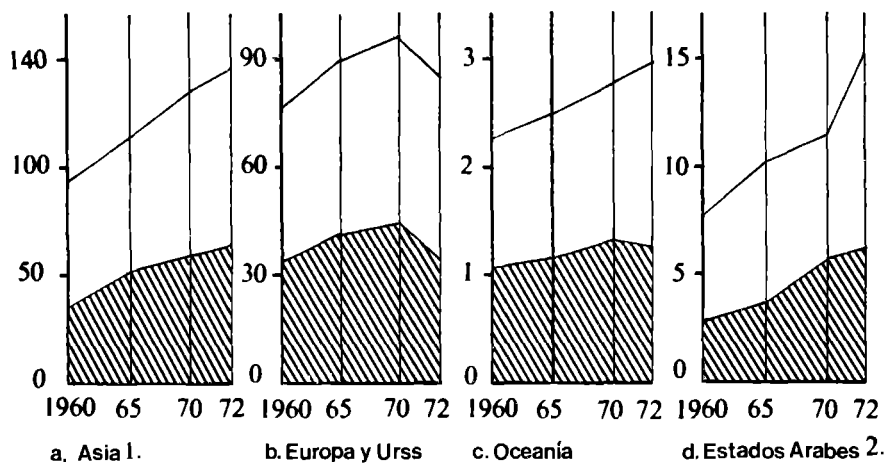
Aún cuando este aumento se localiza principalmente en el nivel de la enseñanza de primer nivel (cerca de 108 millones de niños), es la enseñanza del segundo y tercer niveles en la cual el aumento relativo es más elevado — 5,4% y 8,2% al año, respectivamente, para todo el período considerado. En todas las regiones, la asistencia efectiva a la enseñanza secundaria ha aumentado a un ritmo mayor que la de la enseñanza primaria y la asistencia efectiva a la enseñanza superior ha aumentado aún más rápidamente. En África, en el tercer nivel, encontramos en efecto la tasa más elevada de aumento (15,5% para el período 1960-1972). Pero no hay que olvidar que esta tasa parte de un nivel bastante bajo, lo cual se ve claramente al comparar el diagrama 3 con los dos siguientes. Parece entonces que la discriminación más seria ocurre siempre en el umbral del primer nivel, en tanto que las oportunidades de acceso a los niveles superiores mejoran para quienes han logrado entrar en el sistema.

En la mayoría de las regiones, el porcentaje de niñas en el primero y segundo niveles está más o menos estable, y parece que en América del Norte, en Europa, en URSS y en América Latina, los dos sexos están actualmente en igual situación en estos niveles. Es en la enseñanza superior donde el porcentaje de niñas es menor, pese a que ha aumentado en todas partes. Actualmente, las proporciones más bajas (25%) se encuentran en África y en los países Arabes, y las más altas en América del Norte, en Europa y en la URSS (43%).

1. Las cifras exactas para la China, la República Democrática Popular de Corea y la República Democrática del Viet-Nam no se conocen. Sin embargo, en nuestras cifras globales se incluye un cálculo estimado.
2. La tasa de crecimiento de la población mundial de 0-4 años está actualmente alrededor del 3%, por lo tanto es un poco más alta que la tasa de aumento de la asistencia efectiva a la escuela. Si el aumento total de las tasas de escolarización es siempre positivo se debe ante todo a la mortalidad infantil y no a la expansión de los sistemas educativos.

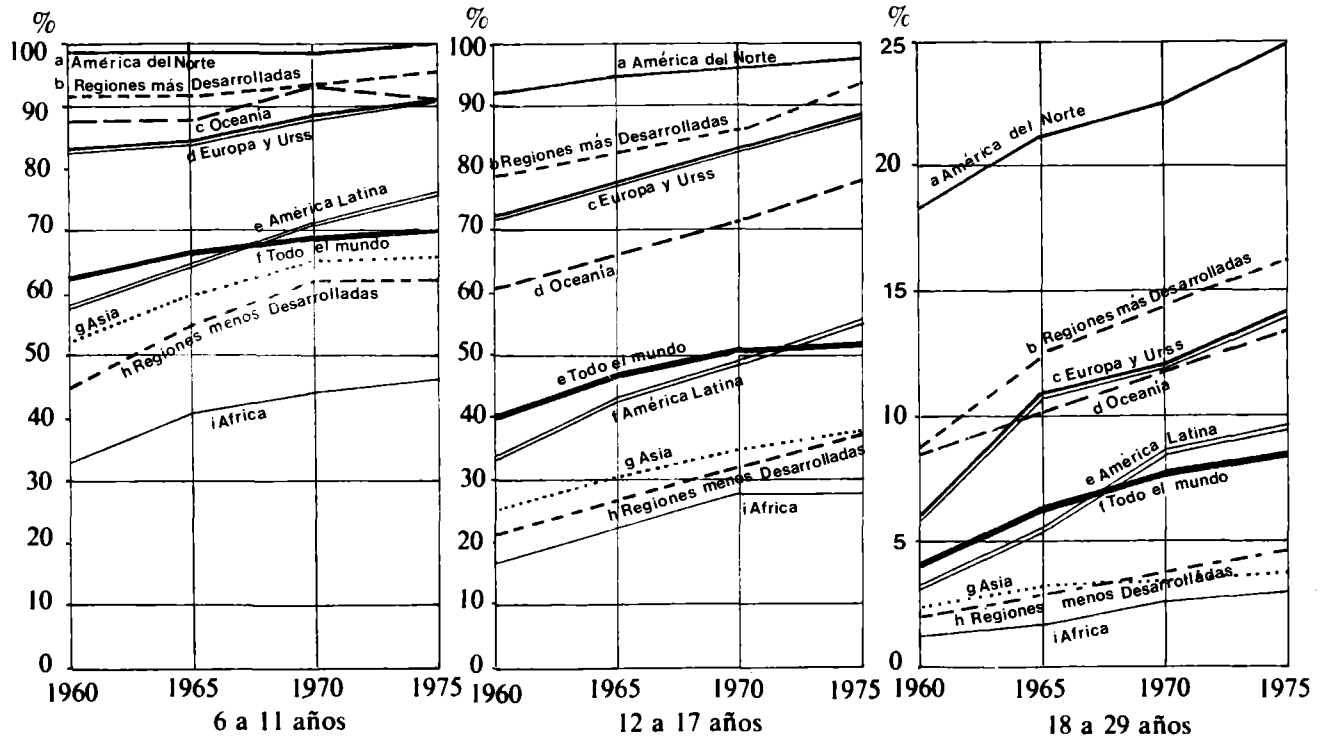
Diagrama 3. Total de la asistencia efectiva a la escuela(en millones) para cada nivel de enseñanza, por sexo y por región, 1960-1972.





1. No están incluidos la República Popular China, la República Democrática Popular de Corea y la República Democrática del Viet-Nam.
2. Las cifras relativas a los Países Arabes están también incluidas en los totales determinados para Africa y Asia.

Diagrama 4. Tasas de escolarización según tres grupos de edades, por región, 1960-1975.

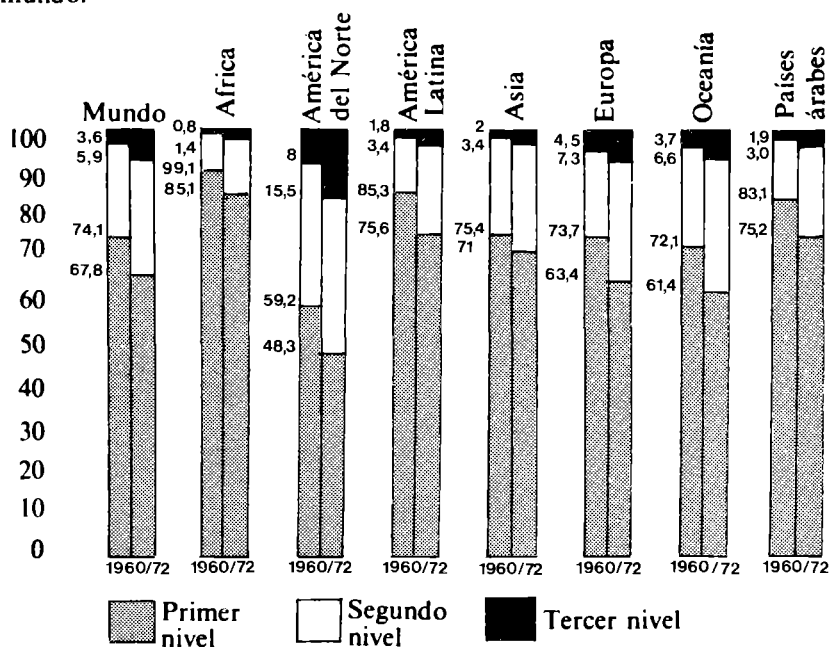


1. No están incluidos la República Popular China, la República Popular Democrática de Corea y la República Democrática del Viet-Nam.

El diagrama 4, muestra el desarrollo, por región, de las tasas de escolarización desde 1960 hasta 1975, según tres grupos de edades. Para el mundo entero, la tasa de asistencia a la escuela de los niños de 6 a 11 años aumentó de 60% en 1960 a 70% en 1970. Esta cifra global, oculta diferencias importantes entre las regiones: en 1970, la tasa se elevaba a 44% en África y a 99% en América del Norte, mientras que, las demás regiones se situaban entre estos dos extremos y Asia era, después de África, la región donde la tasa de escolarización era más baja (65%). Estas diferencias se acentúan más en relación con los alumnos y estudiantes de más edad. La situación de las niñas comparada con la de los niños es semejante a la que se determinó en el caso de la asistencia efectiva, sin haber una discriminación aparente — de acuerdo con cifras oficiales— salvo en algunas regiones y para el grupo de edad de 18-29 años.

En el diagrama 5, aparecen una vez más los esfuerzos realizados entre 1960 y 1972, pero también las grandes diferencias que existen entre las diferentes regiones. Mientras que en América del Norte los estudiantes del segundo y tercer nivel, tomados juntos, son más numerosos que los del primero, en África no hay sino un 1,4% de alumnos inscritos en establecimientos del tercer nivel. Este diagrama no incluye sino a los alumnos que asisten a la escuela: los que no frecuentan ninguna de ellas— en algunas regiones, la mayoría— no aparecen en él.

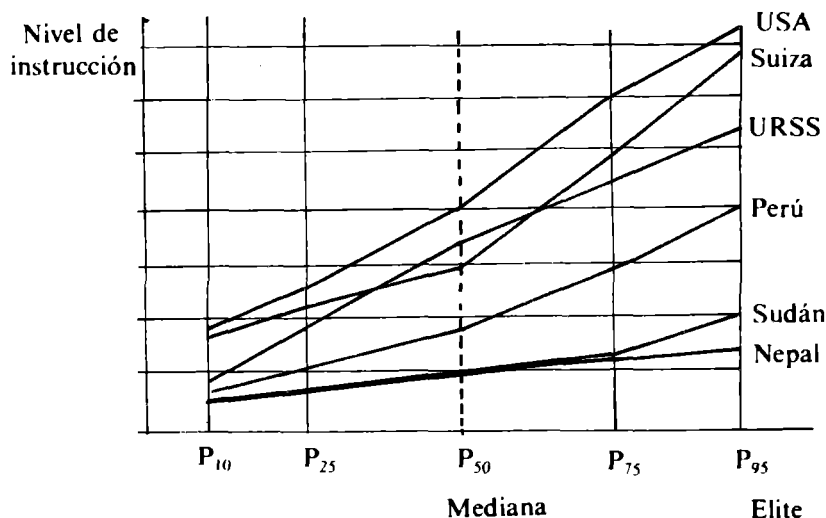
Diagrama 5. Distribución de los alumnos, en porcentaje, en las diferentes regiones del mundo.



Es evidente que el acceso a la educación está en función de los medios que una sociedad puede invertir en su sistema educativo. La expansión de los sistemas educativos favorece el acceso a la educación, pero no automáticamente a la igualdad. Si las escuelas crecen y abren sus puertas de par en par, más alumnos podrán entrar pero esto no determina lo que sucederá en el interior. Es posible que a aquellos que entran a la escuela les espere un régimen injusto y de selecciones más o menos arbitrarias.

Investigaciones recientes demuestran que prácticamente en todos los sistemas educativos actuales, el aumento de las dimensiones, y de la efectividad de estos sistemas parece crear desigualdades mayores. Un estudio realizado por Johan Galtung, Christian Beck y Johannes Jaastad para la División de Estadísticas sobre la educación, de la UNESCO, concluye lo siguiente: "El crecimiento económico va mano a mano no solamente con la desigualdad económica (...), sino también con el desarrollo educativo y la desigualdad en ese campo —y esto parece acrecentarse hoy en día en el interior de los países, al igual que de un país a otro"—. Este resultado es el fruto de un análisis del nivel de instrucción en 86 países, y de la distribución de la instrucción entre la población adulta de esos países¹.

Diagrama 6. Distribución de los niveles de instrucción en seis países.



1. Ver: Johan GALTUNG, et al, *Croissance et disparités dans le domaine de l'éducation* (58. p.15-16). al igual que un resumen menos técnico de los resultados de este estudio, publicado bajo el mismo título en la revista *Perspectives* (115n, p. 341-347).

El diagrama 6, al utilizar los datos que aparecen en el estudio de Galtung, presenta los resultados de este estudio a través de sus ejemplos característicos. La escala del nivel de instrucción proviene de la clasificación adoptada por la UNESCO: ausencia de asistencia a la escuela, estudios primarios incompletos, estudios primarios completos, entrada al primer ciclo del segundo nivel, entrada al segundo ciclo del segundo nivel, estudios post-secundarios. El punto P 50 indica la mediana, en otras palabras, el punto por encima y por debajo del cual se sitúa el 50% de la población considerada: es su nivel medio de instrucción. El punto P 10 indica el nivel medio del 10% menos instruido de esta población, P 95, el nivel medio del 5% más instruido, por lo tanto, respectivamente, el nivel más bajo y el nivel medio de la élite. Se puede observar que entre más elevada es la línea media, mayor es la diferencia entre el nivel más bajo y la élite más empinada se torna la curva.

Galtung cree poder establecer una relación directa entre este fenómeno y los sistemas de producción económica (para él, la escuela es una fábrica de producción de la educación), y más especialmente la división del trabajo (en el plano nacional al igual que en el plano internacional).

Parece ser que una verdadera igualdad de oportunidades ante el acceso a la educación no se podrá lograr mediante la sola transformación interna de los sistemas educativos, sino que son necesarios cambios profundos de las estructuras sociales y del sistema económico para alcanzar este fin. "Hoy", concluyó Torsten Husén, después de más de veinticinco años de investigaciones sobre el tema, "se reconoce cada vez más la necesidad de coordinar las reformas escolares con las reformas sociales y económicas". En efecto, no es cuestión de mejorar las oportunidades dentro del sistema de enseñanza, sin establecerlas previa o simultáneamente, en todo el sistema social vigente" (68, p. 183). Volveremos después sobre las cuestiones referentes a las relaciones recíprocas entre educación y sociedad.

En China está en marcha un proceso tendiente a obtener una igualdad sin límites en todos los campos, mediante una revolución de todas las estructuras sociales, económicas y también, especialmente educativas¹, en el cual una de las palabras claves es "crecer juntos". En China, la división del trabajo entre las diferentes clases sociales, entre quienes planean y gobiernan y quienes ejecutan, está en camino de ser abolida. Durante toda su vida, el intelectual trabaja, regularmente, durante ciertos períodos como campesino en el campo, o como obrero en una fábrica. "Los educadores y los estudiantes van juntos a participar en el trabajo productivo de una fábrica, una granja, o una comuna popular" (115n, p. 514). Los obreros y campesinos van a enseñar a las escuelas, y esa enseñanza está estrechamente ligada al trabajo productivo (ver p. 97). La escuela se proyecta

1. Ver Johan GALTUNG, *Croissance et disparités dans le domaine de l'éducation* (58, p. 19-20 y 115n, p. 346) y sobre todo el ejemplar de la revista *Perspectives* que contiene una serie de artículos: "Aspects de l'éducation en Chine" y redactados por autores Chinos (115n, p. 512-539).

ampliamente sobre la sociedad. “La estrategia China es la siguiente: elevar el piso de la educación dando a cada quién una instrucción pre-primaria (jardines infantiles) y media (de una duración de diez años); y al mismo tiempo, bajar el techo, reduciendo la duración de la formación universitaria (haciéndola de tres años, con sólo dieciocho meses de formación teórica)” (115n, p. 346). Los exámenes individuales se han abolido.

Si dibujáramos la curva China en nuestro diagrama 6, debería ser casi horizontal; es por lo menos la meta que persigue la política China. Infortunadamente, nos hacen falta informaciones detalladas para poder medir los resultados de estos esfuerzos; sin embargo sentimos cómo le dan un vuelco a las concepciones tradicionales y revelan fuerzas y movimientos gigantescos.

El aspecto cualitativo

El aspecto cualitativo del problema del acceso a la educación es solamente una fase de una situación mucho más compleja. Bajo las tasas de escolarización expresadas en porcentajes fácilmente comparables, se esconden realidades que a menudo no lo son. Evidentemente, estos hechos son muy difíciles de comprender. Por medio de las tablas 2 y 3 trataremos, sin embargo, de dar algunas pautas sobre las desigualdades características.

Cómo ampliar el acceso a la educación

En el transcurso de estos últimos años se han elaborado y puesto en práctica en algunos países una serie de medidas tendientes a facilitar el acceso a la educación y especialmente a la enseñanza superior.

La primera medida necesaria —ya la hemos visto en parte— es la construcción de escuelas, el aumento de la capacidad de recepción a todos los niveles, la formación de maestros calificados, en fin, la ampliación de todo el sistema educativo. Para un buen número de países en vía de desarrollo, es el primer problema que hay que resolver. A pesar de todos los esfuerzos, la escolarización integral es un objetivo que ciertamente no se alcanzará para finales de este siglo.

Las consecuencias de lo que comúnmente llamamos la “crisis energética” y la brusca desaceleración del crecimiento económico tienen como resultado un estancamiento o una reducción de los presupuestos nacionales tanto en los países en vía de desarrollo como en los países industrializados, y esto frena sensiblemente la expansión de la educación. Además, esta expansión es a menudo muy desigual en el seno de los países. Estas desigualdades son especialmente pronunciadas allí donde las escuelas dependen más de las autoridades locales que de una administración centralizada. Las comunidades pobres no disponen de los mismos medios que las comunidades ricas¹.

1. Ver: OCDE, *La situation de l'enseignement dans les pays de l'OCDE* (102, p. 24).

Tabla 2. Esperanzas de vida escolar (en años)

PAIS	AÑO	Esperanza de vida escolar con relación a la población total		Esperanza de vida escolar con relación a la población instruida	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas
Argentina	1962	8,2	8,1	8,9	8,8
	1965	8,7	8,7	9,2	8,9
	1968	8,9	9,1	9,4	9,3
Bélgica	1959	9,9	9,2	9,9	9,2
	1962	10,6	9,7	10,6	9,7
	1965	11,0	10,1	11,0	10,1
	1968	11,3	10,5	11,3	10,5
Botswana	1962	3,5	4,4	9,4	7,1
	1965	4,6	5,6	9,1	7,9
	1968	5,4	5,8	8,9	8,5
	1971	5,3	5,6	9,4	8,7
Bulgaria	1965	10,0	10,2	10,0	10,2
	1968	10,3	10,3	10,3	10,3
	1971	10,6	10,8	10,9	11,0
Burundi	1969	2,7	1,1	6,6	5,5
Camerún	1971	7,5	5,1	8,8	7,5
República Centro-Africana	1965	5,4	1,7	7,2	5,7
	1968	5,9	2,3	7,6	5,9
Tchad	1966	3,1	0,7	7,7	5,4
	1969	2,5	0,7	8,1	5,5
Costa Rica	1964	8,3	7,8	8,3	8,0
Cuba	1965	7,9	7,9	8,5	8,8
Chipre	1965	7,1	6,3	8,0	7,4
	1968	7,6	7,0	8,9	7,7
	1971	7,7	7,4	9,4	9,2
Dahomey	1965	3,0	1,3	6,6	6,6
	1968	3,0	1,3	6,8	6,5
Ecuador	1963	6,3	5,4	8,1	7,4
	1966	7,0	6,0	8,4	7,3
	1969	7,6	6,7	9,3	8,3
Francia	1961	9,5	9,6	9,6	9,7
	1964	9,9	9,9	9,9	9,9
	1967	10,1	10,3	10,1	10,3

Tabla 2. Esperanzas de vida escolar (en años)

PAIS	AÑO	Esperanza de vida escolar con relación a la población total		Esperanza de vida escolar con relación a la población instruida	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas
Gambia	1960	1,5	0,6	7,5	5,8
	1965	2,5	1,0	6,5	5,6
	1968	3,2	1,2	7,3	6,4
	1971	3,3	1,3	6,5	6,8
República Federal de Alemania	1964	12,2	11,2	12,2	11,2
	1967	12,2	11,2	12,2	11,2
	1970	12,8	11,4	12,8	11,4
Grecia	1962	9,1	7,6	9,3	7,7
	1965	9,9	8,2	9,9	8,2
	1968	10,3	8,7	10,3	8,7
Guatemala	1965	4,6	3,6	7,9	7,3
	1968	5,2	4,0	8,3	7,6
Hungría	1972	9,9	9,3	10,3	9,6
India	1961	5,4	2,4	7,0	5,4
	1964	6,0	2,9	7,0	5,5
	1967	6,4	3,2	7,4	5,6
Japón	1970	11,3	10,6	11,3	10,6
Jordania	1962	6,6	3,6	9,2	6,9
	1965	7,5	4,6	9,3	7,1
Corea	1965	8,4	7,0	8,4	7,0
	1968	8,8	7,1	8,8	7,3
Kuwait	1962	7,5	6,0	8,6	8,0
	1965	9,0	7,5	9,0	8,9
	1968	8,2	7,9	8,2	9,4
	1971	8,8	8,2	9,6	10,3
Sarawak	1961	6,3	4,1	8,4	7,2
	1964	6,9	4,7	7,8	7,1
	1967	7,8	6,0	7,8	6,9
	1970	6,7	5,2	7,2	6,4
Malasia Occidental	1968	7,3	6,1	7,6	6,5
Mauricio	1962	8,1	5,9	9,1	6,7
	1965	7,7	6,0	7,8	6,4
	1969	7,8	6,4	7,9	6,7
Mozambique	1966	3,5	1,8	6,2	5,1

Tabla 2. Esperanzas de la vida escolar (en años)

PAIS	AÑO	Esperanza de vida escolar con relación A la población total		Esperanza de vida escolar con relación a la población instruida	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas
Países Bajos	1961	10,0	8,9	10,2	8,9
	1964	10,2	9,2	10,5	9,2
	1967	10,7	9,6	10,9	9,6
	1970	11,2	10,0	11,4	10,0
Nueva Zelandia	1965	10,3	9,7	10,3	9,7
	1968	10,5	10,0	10,5	10,0
	1971	10,6	10,0	10,6	10,0
Panamá	1965	8,9	8,7	9,5	9,5
	1968	9,0	9,0	10,0	9,9
	1971	10,1	10,0	10,2	10,0
Perú	1965	9,3	7,2	11,1	9,7
Portugal	1963	7,4	6,4	7,5	6,4
	1966	7,4	6,4	7,4	6,4
	1970	8,5	7,8	8,5	7,8
España	1966	8,3	7,2	8,9	7,8
	1969	9,3	8,2	9,3	8,2
Suazilandia	1967	6,4	5,7	9,9	8,4
	1970	7,3	6,5	9,9	8,9
Suecia	1963	10,7	10,3	10,7	10,3
	1966	11,6	10,0	11,6	11,0
	1969	12,3	11,8	12,3	11,8
Togo	1967	5,5	2,1	8,5	7,4
	1970	6,5	2,6	6,8	5,6
Reino Unido	1961	9,5	8,9	9,5	8,9
	1964	9,8	9,2	9,8	9,2
	1967	10,1	9,5	10,1	9,5
	1970	10,3	9,8	10,3	9,8
Estados Unidos	1960	13,1	11,6	13,1	11,6
	1963	13,4	11,9	13,5	11,9
	1966	13,8	12,4	14,0	12,4
	1969	14,3	12,7	14,4	12,7
Alto Volta	1964	1,2	0,5	7,5	5,2
	1967	1,4	0,6	8,6	6,4
Viet-Nam	1969	7,2	5,7	7,4	6,6

Tabla 2. Esperanzas de vida escolar (en años)

PAIS	AÑO	Esperanza de vida escolar con relación a la población total		Esperanza de vida escolar con relación a la población instruida	
		Niños	Niñas	Niños	Niñas
Yugoslavia	1960	9,5	8,2	9,5	8,2
	1965	10,5	9,1	10,6	9,5
	1970	10,2	9,2	10,2	9,5

Fuente: UNESCO. Les dimensions de la scolarité: étude des taux de scolarisation dans le monde. Paris, 1976. (Encuestas e investigaciones estadísticas: trabajos en marcha).

Tabla 3. Sistemas de enseñanza: duración de la asistencia obligatoria; duración de la enseñanza primaria; y edad de ingreso a esta enseñanza.

<i>Duración de la asistencia obligatoria</i>	<i>Número de años</i>	<i>África</i>	<i>América del Norte</i>	<i>América Latina</i>	<i>Asia</i>	<i>Europa y Urss</i>	<i>Oceanía</i>	<i>Estados Árabes</i>
5	—	—	—	1	5	—	—	—
6	9	—	12	9	2	—	3	—
7	2	—	1	2	—	—	—	—
8	6	—	5	4	16	1	3	—
9	3	—	6	2	9	2	2	—
10	3	1	1	—	4	2	—	—
11	—	—	—	1	4	—	—	—
12	1	1	—	—	—	—	—	—
No asistencia obligatoria	17	—	—	13	—	1	5	—
No determinado	2	—	—	5	1	—	5	—
Numero total de países	43	2	26	41	36	6	18	

<i>Duración de la enseñanza del primer nivel</i>	<i>Número de años</i>	<i>África</i>	<i>América del Norte</i>	<i>América Latina</i>	<i>Asia</i>	<i>Europa y Urss</i>	<i>Oceanía</i>	<i>Estados Árabes</i>
4	1	—	—	4	2	—	1	—
5	2	—	2	12	5	—	2	—
6	19	1	17	23	10	2	14	—
7	12	—	2	1	2	2	—	—
8	6	1	3	1	10	2	1	—
9	2	—	1	—	4	—	—	—
10	1	—	1	—	2	—	—	—
No determinado	—	—	—	—	1	—	—	—
Numero total de países	43	2	26	41	36	6	18	

<i>Edad de ingreso a la enseñanza del primer nivel</i>	<i>Edad de entrada</i>	<i>África</i>	<i>América del Norte</i>	<i>América Latina</i>	<i>Asia</i>	<i>Europa y Urss</i>	<i>Oceanía</i>	<i>Estados Árabes</i>
4	—	—	—	—	1	—	—	—
5	5	1	6	6	5	3	2	—
6	30	1	9	25	18	3	12	—
7	7	—	11	8	11	—	4	—
8	—	—	—	1	—	—	—	—
Edad no determinada	1	—	—	1	1	—	—	—
Numero total de países	43	2	26	41	36	6	18	

Fuente: UNESCO. Conferencia Internacional de la Educación, 35a. sesión, 1975. Breve estudio estadístico sobre la educación en el mundo desde 1960 hasta 1972, París (ED/BIE/CONFINTED, 35/Ref. 2).

Existen otros problemas materiales que no hay que descuidar, especialmente en los países pobres. Para democratizar el acceso a la educación no es suficiente construir escuelas y formar maestros. Es necesario además que la enseñanza, y junto con ella el material escolar (libros, etc.), sean gratuitos. En regiones poco pobladas, es necesario organizar el transporte de los alumnos y darles una comida al medio día (ver p. 158-159). También son necesarios los sistemas de becas.

Argelia decía en su informe a la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación (1975): "Quienes tienen a su cargo la educación no han dejado de tomar conciencia de que una verdadera democratización de la escuela en Argelia no se limita a abrir de par en par las puertas de la escuela a todos los niños del país. Las condiciones en que se desarrolla la asistencia a la escuela y que dependen en gran parte del origen social de cada niño demuestran en efecto, que un niño insuficientemente nutrido o desnutrido no podrá tener las mismas posibilidades de asimilación que un niño perteneciente a una familia acomodada. Con el fin de eliminar al máximo estas desigualdades se ha establecido un gran programa que consiste en: concesión de becas y de cantidades importantes de equipo, concesión de textos escolares y ampliación del número de comedores escolares".

Para el año escolar 1980/81 en Francia, está prevista la calidad gratuita de los textos para todo el período de asistencia obligatoria.

Durante esta misma sesión de la Conferencia Internacional de la Educación hubo un gran debate sobre la cuestión del acceso, y aún cuando algunas delegaciones insistieron en el hecho de que el acceso a la educación, y especialmente a la enseñanza superior, era ante todo un problema de orden financiero, el cual se podía controlar mediante la creación de más cupos de estudio, de un sistema de becas, etc., otros pensaron que, a pesar de su complejidad, estos aspectos materiales eran en definitiva menos determinantes que la cuestión de las motivaciones que impulsan a los jóvenes a estudiar. Se ha comprobado que en algunos países en vía de desarrollo los hijos de padres analfabetos o que sólo han recibido una instrucción limitada, a menudo no frecuentan los establecimientos escolares o no tienen la motivación suficiente para tener éxito en sus estudios¹. En las regiones pobres donde existe la asistencia obligatoria a la escuela, se presenta con frecuencia un problema todavía más grave: el ausentismo. Un informe de la OCDE dice a este respecto: "La obligación escolar pesa aún más sobre las familias pobres que sobre las demás y, en algunos países donde el ingreso promedio es bajo (como es el caso en el sur de Europa), la proporción de ausentismo escolar es elevado y se practica el empleo ilegal de la mano de obra infantil, tal como se practicaba en los países del norte de Europa hace algunos decenios, cuando los ingresos allí eran menos elevados" (102, p. 24).

1. Ver al respecto: Informe final de la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, Ginebra, 1975 (151. d, p. 12).

La cuestión de la orientación y de la “dirección” está estrechamente ligada a la de la motivación. Desempeña un papel creciente en los esfuerzos dirigidos hacia la democratización del acceso a la enseñanza. En algunos casos, la orientación comienza incluso a remplazar los exámenes de selección (o la “orientación por fracaso”), los cuales son una de las razones preponderantes de las desigualdades. “Si se considera la democratización como un proceso que tiende a desarrollar al máximo las aptitudes y la educación de todos los alumnos, es obvio que los exámenes, y en particular los exámenes de admisión, constituyen un obstáculo a este proceso”, dice una obra publicada por la UNESCO (57 p. 166). Y Torsten Husén afirma que las desigualdades persisten, incluso se acentúan, en un sistema muy selectivo y competitivo (68)¹.

La cuestión de las condiciones de paso de un nivel a otro se presenta lógicamente de manera diferente según los niveles del caso. Si la tendencia a abolir los exámenes para pasar de la primaria al primer ciclo de la secundaria es común allí donde el “tronco común” va hasta el fin del período de asistencia obligatoria, naturalmente que el problema no se presenta; por el contrario, el examen para pasar del primer ciclo al segundo ciclo de la secundaria, está aún muy difundido. Pero se aprecia una tendencia a realizar esta selección ya no es sobre la base de un examen sino sobre la base de un control continuado de los conocimientos y de los progresos realizados “En Dahomey², el paso se hace por simple promoción interna dentro del establecimiento. En Canadá y los Estados Unidos no interviene ninguna selección entre los dos ciclos: la promoción es automática. En América del Sur, casi todos los países han adoptado la simple promoción (según las notas del año).

En los sistemas escolares más modernos de América del Norte se puede apreciar una tendencia hacia los métodos de progresión continua. La instrucción también está individualizada, en el sentido de que cada alumno avanza de manera progresiva de un extremo al otro del ciclo, sin tener que hacerlo al mismo ritmo de sus condiscípulos. Con este método se superan las nociones de nota, promoción, fracaso y repetición” (57, p. 63-64).

En Quebec, la reforma escolar en marcha que se asemeja a las de las provincias de Canadá, es especialmente interesante y significativa dentro de este contexto³. La totalidad de esta reforma está colocada deliberadamente

1. Al tema de los exámenes agreguemos la exclamación ingeniosa del Profesor J.R. Zacharias (USA): “Yo he dicho a menudo que los exámenes son la *gestapo* de los sistemas educativos. Como la uniformidad y la rigidez requieren un órgano de ejecución, he decidido darle a ese órgano un nombre especialmente despectivo. La arbitrariedad, el secreto, la intolerancia y la crueldad lo caracterizan”. (151 l, p. 48).
2. Hoy *República Popular del Benin*.
3. Resumimos aquí informaciones contenidas en “La politique et la planification de l'enseignement - Canadá” (98c, p. 110-115).

bajo el símbolo de la democratización: "Quebec ha decidido efectuar la revisión de sus políticas de educación, a partir del tema de la democratización de la educación".

Quebec ha optado por un sistema de escuelas polivalentes. A nivel elemental, la "clase-grado" deja el sitio al "grupo-materia". Ya no se trata entonces de constituir de una vez por todas, el comienzo del año, una clase en el sentido tradicional de la palabra. En el seno de los grupos de edades iguales se constituyen, al ritmo que los progresos de los alumnos lo exijan, diferentes sub-grupos de trabajo, a partir de criterios que toman en consideración las exigencias de la educación integral y continuada de cada niño. El primer criterio, la edad del niño, se complementa con otros como son el ritmo de aprendizaje, la madurez y la afinidad de los grupos.

El mismo esquema se vuelve a encontrar a nivel secundario. En él, los alumnos también se agrupan por materias. Los grupos están formados por alumnos que han llegado a un mismo nivel de desarrollo con relación a la materia del caso. Pueden constituirse por un período determinado que no corresponde necesariamente y la duración del año escolar.

Un alumno no está obligado a repetir todas las materia de un grado determinado cuando ha tenido uno o más fracasos. Después de una pérdida el alumno no siempre está obligado a repetir de nuevo la misma materia; puede escoger otra materia compatible con su línea escolar. Las comisiones escolares pueden organizar cursos de recuperación y de actualización para los alumnos que tienen dificultades en sus estudios.

La implantación de escuelas polivalentes no impone ya a los alumnos, después de terminar la escuela elemental, la necesidad de dividirse hacia secciones o escuelas definidas debido a un programa determinado. Se encuentran todos de nuevo en la secundaria para recibir, en común, una enseñanza general que se diversifica mediante un juego de opciones.

Según una evaluación realizada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Quebec, los cambios más importantes que esta nueva estructura ha permitido son los siguientes: la liberación vertical y horizontal de los programas de estudio; la flexibilidad de las estructuras de orientación que, con la posibilidad de diversificar las opciones, le evita a los estudiantes durante el mayor tiempo posible, la obligación de una elección irreversible; una mayor atención con relación a la formación global de los estudiantes mediante una mayor ampliación de los objetivos de formación.

Las escuelas polivalentes no se encuentran solamente en Canadá, sino también, para el período de asistencia obligatoria, en Japón, Suecia y Noruega; se han instituido hasta cierto punto en Francia e Italia. Dinamarca y Finlandia están organizando la reforma de sus sistemas de enseñanza en este sentido (102, p. 25). Es obvio que la implantación de este tipo de sistema plantea problemas importantes a nivel de la organización, de los medios financieros, de la cantidad y de la formación de educadores, y de la pedagogía.

Hoy se reconoce ampliamente que la selección o las orientaciones definitivas de los jóvenes se deben demorar el mayor tiempo posible si se desea una igualdad de oportunidades de acceso a niveles superiores de educación, y si se desea evitar que estos jóvenes se comprometan en orientaciones que, a la postre, no correspondan ni a sus aptitudes, ni a sus ambiciones. Donde las estructuras escolares no han alcanzado una flexibilidad interna comparable a la de las escuelas polivalentes, por ejemplo, es necesario crear, para quienes han tomado el camino equivocado, puentes entre las diferentes ramas, al igual que sistemas de recuperación, de compensación o de segunda oportunidad.

“Cuando un individuo abandona la nave escolar, debe ser un excelente nadador para lograr subir de nuevo a bordo”, dice muy acertadamente Louis Emmerij (115g, p. 363). Por lo tanto, es necesario construir suficientes botes de salvamento. La búsqueda de una mayor flexibilidad y de una mayor permeabilidad entre las diferentes ramas son características de reformas recientes, como la de la República Federal de Alemania (ver diagrama 8)¹. Donde es necesario, se organizan cursos o clases complementarios o de actualización.

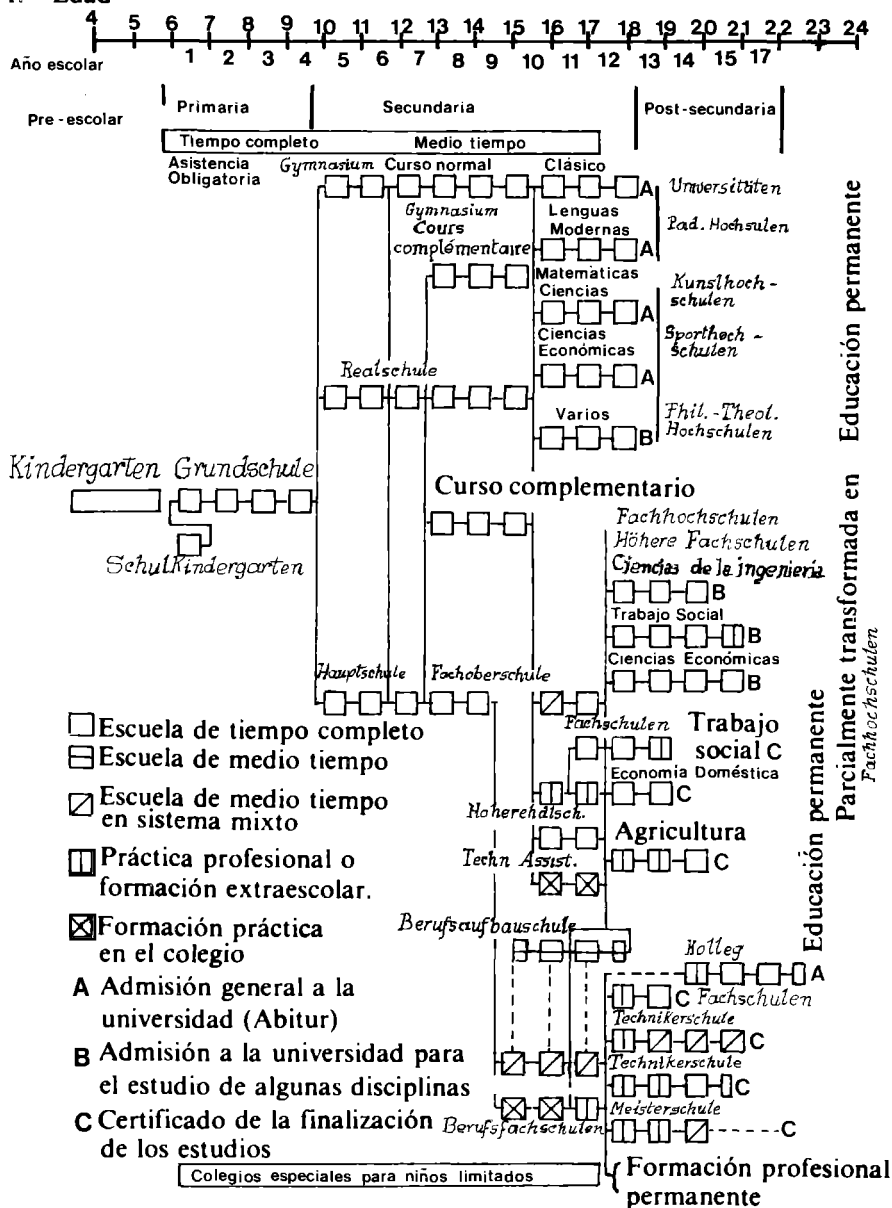
Una de las instituciones más difundidas y más importantes de la “segunda oportunidad” son las clases nocturnas (por ejemplo, los gimnasios nocturnos que hay en numerosos países, o las escuelas técnicas superiores, tan generalizadas en Suiza).

En cierta medida, todas las actividades educativas extraescolares se pueden considerar como un medio para compensar un déficit escolar. Todas constituyen vías complementarias y ofrecen nuevas oportunidades educativas. Donde los sistemas educativos son subdesarrollados, su importancia es con frecuencia vital. Eminentemente especialistas defienden además la teoría según la cual la enseñanza extraescolar es, en los países en vía de desarrollo, más importante porque se adapta mejor a las necesidades de esas sociedades que la escuela tradicional, importada por los antiguos colonizadores.

1. Ver: Deutscher Bildungsrat, die Bildungskommission, *Bericht'75 Entwicklungen im Bildungswesen* (42, p. 177-205).

Diagrama 8. Sistema de educación en la República Federal de Alemania¹.

1. Edad



1. Se puede observar, aparte de la gran diferenciación, los puentes que existen entre *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*.

El ingreso a la universidad y la enseñanza superior

Con mucha frecuencia juzgamos el grado de democratización de un sistema educativo según el porcentaje de inscripciones para la universidad con relación a la población del nivel de edad correspondiente, al igual que la distribución del origen social de los estudiantes.

Tal como lo demuestran los diagramas 4 y 5, la cantidad de estudiantes ha aumentado muy considerablemente en todas las regiones. En 18 de los 24 Estados miembros de la OCDE, el número de inscripciones para la universidad, se ha más que duplicado e incluso triplicado en tres de ellos: Francia, Grecia y Suecia (104, p. 16). El número real de asistentes a la enseñanza superior no universitaria ha aumentado aún más rápidamente. Por consiguiente, se justifica empezar a hablar de una enseñanza superior masiva.

Al analizar el origen social de estos estudiantes (ver tabla 4), el resultado es menos espectacular. Pero a pesar del hecho de que, desde este ángulo la evolución es netamente más lenta, hay que afirmar que la democratización del acceso a la educación comienza a dar sus frutos.

Pero estos acontecimientos producen también desequilibrios: desequilibrio con relación a las disciplinas escogidas (ver diagrama 9), desequilibrio con relación a las perspectivas de carrera, desequilibrio con relación a los cupos de estudio disponibles. Esta última circunstancia amenaza con tener, especialmente en algunos países europeos, repercusiones graves sobre las condiciones de acceso a la enseñanza superior. Algunos países ya se han visto obligados a introducir, para algunas disciplinas y especialmente la medicina, el **numerus clausus**. No es necesario repetir que decisiones de este tipo repercuten sobre todo un sistema educativo y amenazan ejercer una fuerza contraria a los esfuerzos de democratización.

Pese a esta situación, en algunas partes crítica y agravada generalmente por una escasez de medios, hay países, incluso europeos, que persiguen la reforma de sus sistemas de enseñanza superior con el propósito de facilitar el acceso a ella. La enseñanza superior se diversifica (38) y se flexibiliza considerablemente para responder mejor a las necesidades cada vez más diferenciadas de las sociedades. Dentro de este contexto, es necesario observar ante todo la tendencia a crear ciclos cortos de estudio.

Una innovación tendiente a la liberalización del acceso a la enseñanza merece mencionarse aquí. Es el ejemplo de Suecia, cuyo Parlamento adoptó en 1975, un texto que regulaba de una nueva forma la admisión a la universidad¹.

1. Ver: Britta ERICSSON, *Accès à l'enseignement, tertiaire en Suède* (50), parte de cuyo texto hemos tomado.

Tabla 4. Origen social de los estudiantes en ocho países europeos.

			Categorías socio-profesionales ¹				
			A	B	C	D	E Otros
	%	%	%	%	%	%	%
Alemania, (Rep. Fed.)	1961	34,2	29	3,6	14,7	5,4	—
	1970	26,2	35,7	4,2	14,3	12,6	—
Inglaterra y Gales	1961	61,0	13,0	—	—	26,0	—
	1970	46,0	27,0	—	—	27,0	—
Finlandia	1965	32,1	29,3	17,3	—	19,9	1,4
	1970	27,3	20,3	23,0	—	21,3	8,1
Noruega	1960	55,2	34,4	5,8	—	4,6	—
	1968	47,0	30,7	6,3	—	11,9	—
Francia	1964	33,6	11,1	12	—	23,9	—
	1969	37,6	11,0	7,5	—	19,5	—
Países Bajos	1961	42	47,0	—	—	8,5	—
	1970	37	49,0	—	—	14,0	—
Suecia	1950	55	39	—	—	6	—
	1960	48	39	—	—	13	—
	1968	40	37,4	—	—	22,6	—
Yugoslavia	1960	40,1	26,5	—	—	17,5	3,0
	1969	21,5	28,8	20,2	—	20,5	9,4

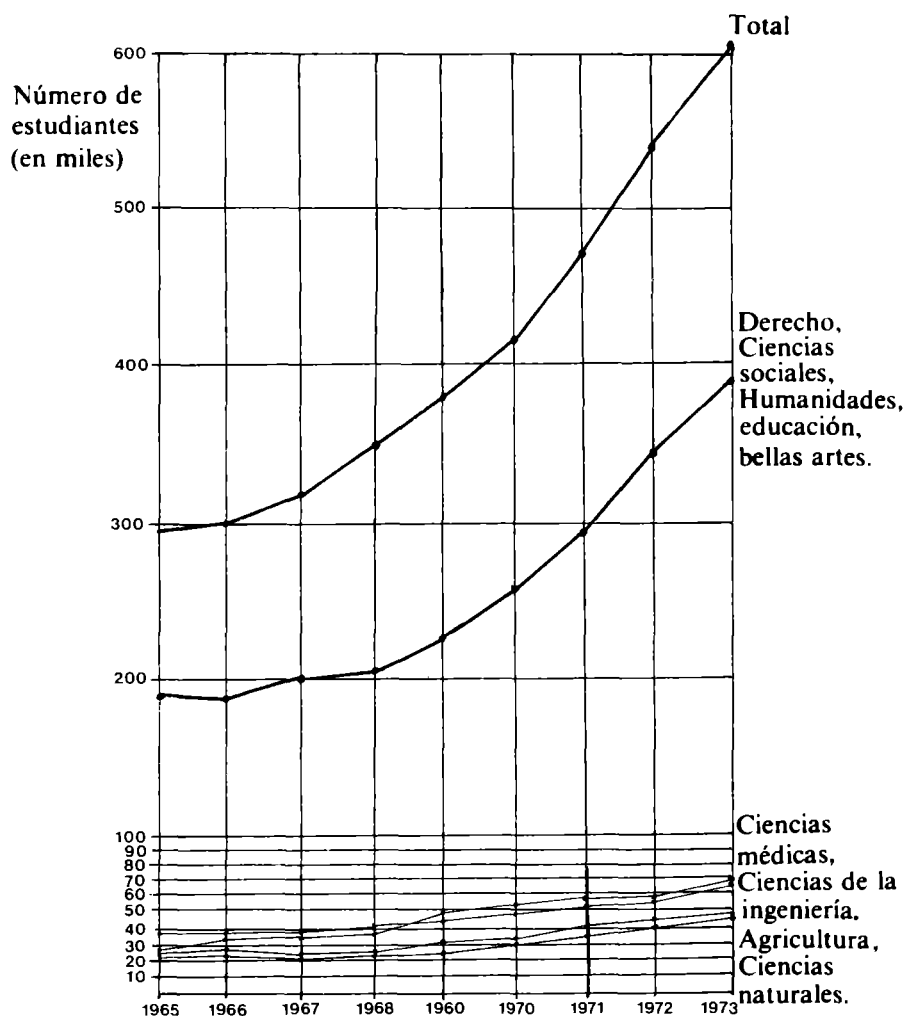
1. Clasificación (excepto para Suecia)

A: Clase superior; B: Clase media; C: Agricultores independientes; D: Otros trabajadores independientes; E: Clase inferior.

Fuente: OCDE. *Vers un enseignement supérieur de masse* (104, p. 30).

Actualmente, en Suecia la condición general que hay que llenar para tener acceso a la enseñanza superior de tipo universitario, es haber hecho tres o cuatro años de estudios secundarios del segundo ciclo. En ciertos casos también se aceptan candidatos que llenan algunas condiciones especiales. Por otra parte y a título experimental, las personas de más de 25 años de edad que tengan por lo menos cinco años de experiencia profesional se pueden inscribir para un número limitado de cursos. Esta regla general se

Diagrama 9. Evolución de las inscripciones para las universidades en los países árabes.



completa mediante disposiciones que estipulan los conocimientos especiales requeridos para las diferentes ramas. En todos los casos, los candidatos deben poseer nociones de inglés.

En septiembre de 1975, alrededor de 2 000 estudiantes de más de 25 años se admitieron en estas condiciones a la universidad en las divisiones de letras, ciencias sociales y ciencias naturales; esto representa alrededor de 16% de la asistencia efectiva total. Los nuevos reglamentos relacionados con las condiciones generales se basan esencialmente en el principio de que la capacidad es más importante que los diplomas. De esto resulta que las condiciones generales de admisión a la enseñanza superior se pueden llenar de diferentes maneras.

Es necesario efectuar una selección cuando el número de candidatos es superior al número de cupos disponibles. En principio, la selección se puede basar en la aptitud para el estudio, o en la aptitud profesional. La experiencia ha demostrado que es difícil, si no imposible, medir satisfactoriamente por medio de pruebas, la aptitud de un individuo para el ejercicio futuro de una profesión. Por lo tanto, la aptitud para el estudio es la que constituye el criterio esencial para la selección de los candidatos para la enseñanza post-secundaria. Esta aptitud se medirá con la ayuda de las notas obtenidas durante la asistencia a la escuela. Las personas que no cuentan con un registro escolar pueden solicitar un examen de aptitud.

Se ha creído importante que los candidatos tengan la posibilidad de agregar puntos suplementarios a las notas obtenidas durante la asistencia a la escuela. Estas no deben determinar por sí solas las oportunidades de acceso a la enseñanza del tercer nivel. Es necesario también que un número no pequeño de candidatos haya tenido ya alguna experiencia en la vida profesional.

En muchos casos, una experiencia prematura de la vida activa puede suministrar una base más sólida para la elección de un campo de estudios. El hecho de tomar en cuenta la experiencia profesional anterior puede también considerarse como un factor importante del desarrollo de un sistema de educación recurrente.

Todas las formas de experiencia en la vida activa, incluso el hecho de educar a un niño en el hogar, dan derecho a la concesión de puntos, con la condición de que la duración de la experiencia haya sido por lo menos de 15 meses. Se otorgan puntos por toda experiencia en la vida activa, hasta un máximo de cinco años. Sin embargo, la formulación de los reglamentos garantiza que un número limitado de alumnos de la enseñanza secundaria pasarán directamente a la enseñanza post-secundaria.

Los candidatos que tienen necesidades especiales en materia de educación de tercer nivel, los que sufren de alguna limitación o tienen cualquier otro inconveniente deben admitirse antes que los demás. Estos son los nuevos reglamentos dictados en Suecia con relación al acceso a ciclos completos de estudios superiores.

Uno de los medios tradicionales para facilitar el acceso a la educación y especialmente a la enseñanza superior, es otorgar becas de estudio o préstamos. Estas disposiciones de extrema importancia para la democratización y que se desarrollan en cierta medida por todas partes, son demasiado bien conocidas para tener que describirlas detalladamente aquí. Algunos países han introducido el salario para estudiantes. Sobre este tema, Henri Janne opina que "el alumno o el estudiante, sea cual sea su edad, realiza una actividad que participa en el producto social, al elevar el valor intelectual y la capacidad, en el sentido más amplio de la palabra, de los futuros participantes en la vida económica. Se debe tratar al alumno o al estudiante lo mismo que a un trabajador desde el momento que deja de estar sometido al estatuto escolar" (125, p. 12).

No hay que olvidar que la concesión de una beca o de un préstamo generalmente no resuelve los problemas financieros que se le presentan a una familia pobre cuando uno de los hijos estudia en vez de ganar dinero.

El concepto de democratización e igualdad ante la educación sigue progresando. Hace algunos años se limitaba casi exclusivamente al problema planteado por el acceso a la educación. Hoy se va más lejos. Se amplía el concepto de igualdad de acceso a la enseñanza para incluir en él la igualdad de oportunidades de éxito en los estudios.

LA PARTICIPACION

Fue hacia finales de los años 60 cuando el gran debate de la participación se entabló de manera explosiva el famoso "mayo del 68". Hoy podemos preguntarnos si estos acontecimientos abrieron la vía hacia nuevos horizontes o si por el contrario no han provocado a fin de cuentas, cierto repliegue sobre un pensamiento más tradicional. ¿No ha perdido acaso su inspiración este movimiento vehemente, tal vez demasiado emocional, demasiado irracional que se manifestó de una manera demasiado brutal, despertando demasiadas ambiciones, confusas y ambiguas? Evidentemente ha habido numerosas consecuencias concretas. La llama de la acción estudiantil y la exigencia de una democratización dieron a los estudiantes una mayor influencia dentro de las universidades, en cierta medida, en toda Europa Occidental y también en otras partes (97, p. 82, 97, etc). Pero una vez que los estudiantes fueron aceptados en los diferentes órganos decisorios de los establecimientos de enseñanza superior, su ardor se calmó. En general, su participación ha resultado un fracaso, a menudo debido a la falta de participantes o por falta de una participación realmente activa. Botidar Pasavic, para no citar sino un ejemplo entre muchos otros, afirmaba en un informe sobre la participación en la planeación en Yugoslavia: "La participación oficial de los estudiantes en las comisiones escolares no significa siempre su participación efectiva en la planeación y la toma de decisiones: la falta de conocimientos, las relaciones entre educadores y alumnos basadas en los diplomas y la autoridad, la educación tradicional que los alumnos reciben en sus hogares,

etc., han hecho que sean con frecuencia solamente testigos pasivos de la planeación de la enseñanza y de la toma de decisiones en las escuelas, Generalmente cuando intervenían, no era por cuestiones de interés estratégico, sino más bien para resolver casos específicos, cuestiones de naturaleza secundaria” (97, p. 161).

La participación es una de las principales dimensiones de toda democratización de la educación. No puede haber democracia educativa sin participación. Pero es sorprendente ver cómo actualmente esta participación es más el objeto de reflexiones filosóficas, de pensamientos ideológicos o declaraciones de intención, que de preocupaciones de tipo práctico. “La mayoría de los países están en la posición de investigar sobre la participación en la enseñanza”, dijo recientemente uno de los participantes en una reunión europea¹. Otro autor afirma al respecto: “En muchos países la “participación” se ha convertido en una expresión de moda². E incluso en Suecia, según el testimonio de una representante de ese país, “los órganos de cooperación que permiten a los alumnos expresarse, sólo tienen un poder muy limitado (...). La democracia en el escuela, cuyas grandes tendencias forman parte del programa de las escuelas suecas, debe considerarse como un ideal, un objetivo que aún no se ha logrado”³.

Aparentemente el problema es sencillo. Parece limitarse a lo siguiente: ¿Cómo conceder a los alumnos por una parte, y a la comunidad por la otra, es decir, a aquellos que usan, pagan y se benefician de la educación, cierta influencia sobre la escuela? Este tipo de participación siempre ha existido.

Desde que existen las escuelas podemos ver que casi en todas partes y en los pueblos sobre todo, las autoridades locales son quienes las administran. Es el caso de Inglaterra y Gales, con sus **local education authorities** (autoridades locales de la educación), de las cuales la mayoría debe presentarse cada cuatro años ante los electores⁴. En Canadá, las autoridades locales deciden todas las cuestiones relacionadas con las instalaciones, el personal, la administración de los establecimientos los programas, el control y el funcionamiento de la enseñanza⁵; en Suiza, las

1. André de PERETTI, *La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation* (31, p. 3-6).
2. Konrad von MOLTKE, *Les conséquences de la participation* (105, p. 103).
3. Magnhild WETTERSTRÖM, *Quelques résultats de recherche sur la démocratie à l'école en Suède* (97, p. 231).
4. Roy P. HARDING, *Les aspects de la participation dans la planification de l'enseignement à l'échelon local en Angleterre et au Pays de Galles* (97, p. 198).
5. Lyle H. BERGSTROM, *Quelques observations sur l'expérience du Canada en matière de planification de l'enseignement* (97, p. 127).

comunidades locales son las que eligen a los educadores y deciden, como en Yugoslavia, sobre los medios financieros que se van a poner a la disposición de sus escuelas, las cuales por otra parte, son administradas por consejos elegidos. En algunos países en vía de desarrollo hay sistemas semejantes o experimentos en marcha, en los cuales la responsabilidad de las instituciones educativas se confía a las comunidades locales. Los Ministros de Educación de los Estados miembros de Africa, que se reunieron en Lagos a principios de 1976 recomendaron también, en una resolución que la conferencia adoptó: "hacer, de manera progresiva, que las escuelas se conviertan en unidades auto-administradas y auto-financiadas".

En Dinamarca está en marcha un experimento de auto-administración de una universidad en el Centro Universitario de Roskilde. Este Centro, que acogió sus primeros alumnos desde comienzos de 1972, cuenta hoy con 1200. Situado a 30 km de Copenhague está suficientemente lejos de otra región que comprende otros establecimientos de enseñanza, entre ellos la Universidad de Copenhague. Mantiene buenas relaciones con la colectividad local, que a menudo participa en sus trabajos.

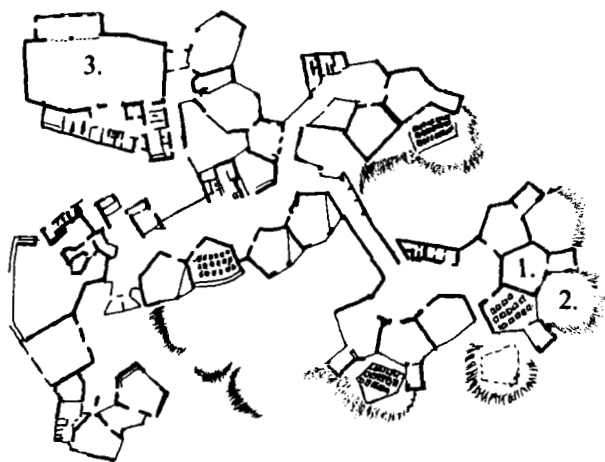


Figura 1. Escuela "Kolumbus" en Berlín-Reinickendorf. Una escuela sin corredores; cada clase cuenta con un espacio de enseñanza al aire libre. 1. Salón de clase; 2. Espacio de enseñanza al aire libre; 3. Gimnasio.

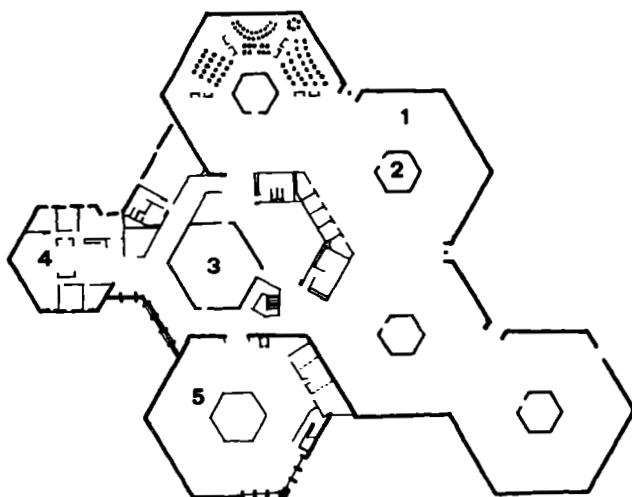


Figura II. Escuela secundaria en Mariemont, Ohio (Estados Unidos). Está compuesta de elementos hexagonales. Los espacios de enseñanza no están muy separados entre sí. 1. Espacio de enseñanza; 2. Maestros; 3. Salón cerrado; 4. Administración; 5. Biblioteca.

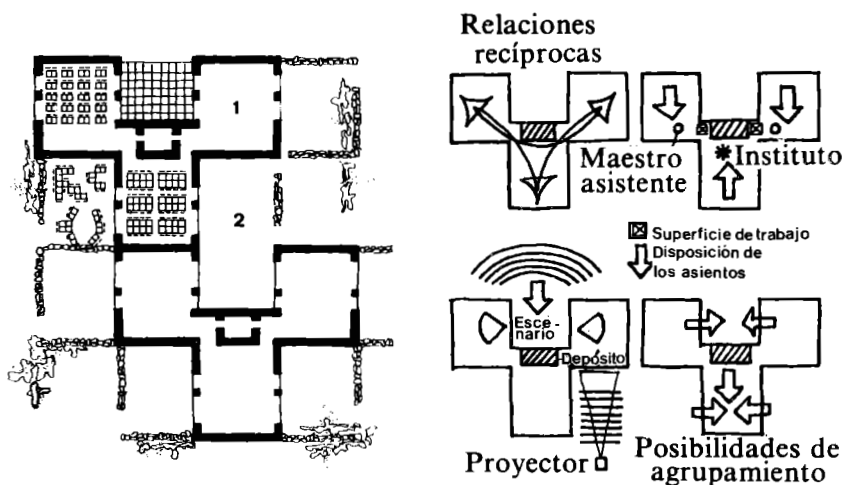


Figura III. Escuela prototipo elaborada por el Instituto Regional para las Construcciones Escolares en África y la UNESCO. Este prototipo se basa en un sistema múltiple de tres clases reunidas para formar un conjunto. Estas clases se agrupan alrededor de un elemento central común. Su disposición permite una utilización racional de los espacios exteriores para actividades comunes: espectáculos, proyección de películas, etc. 1. Salón de clases; 2. Espacio para enseñanza al aire libre.

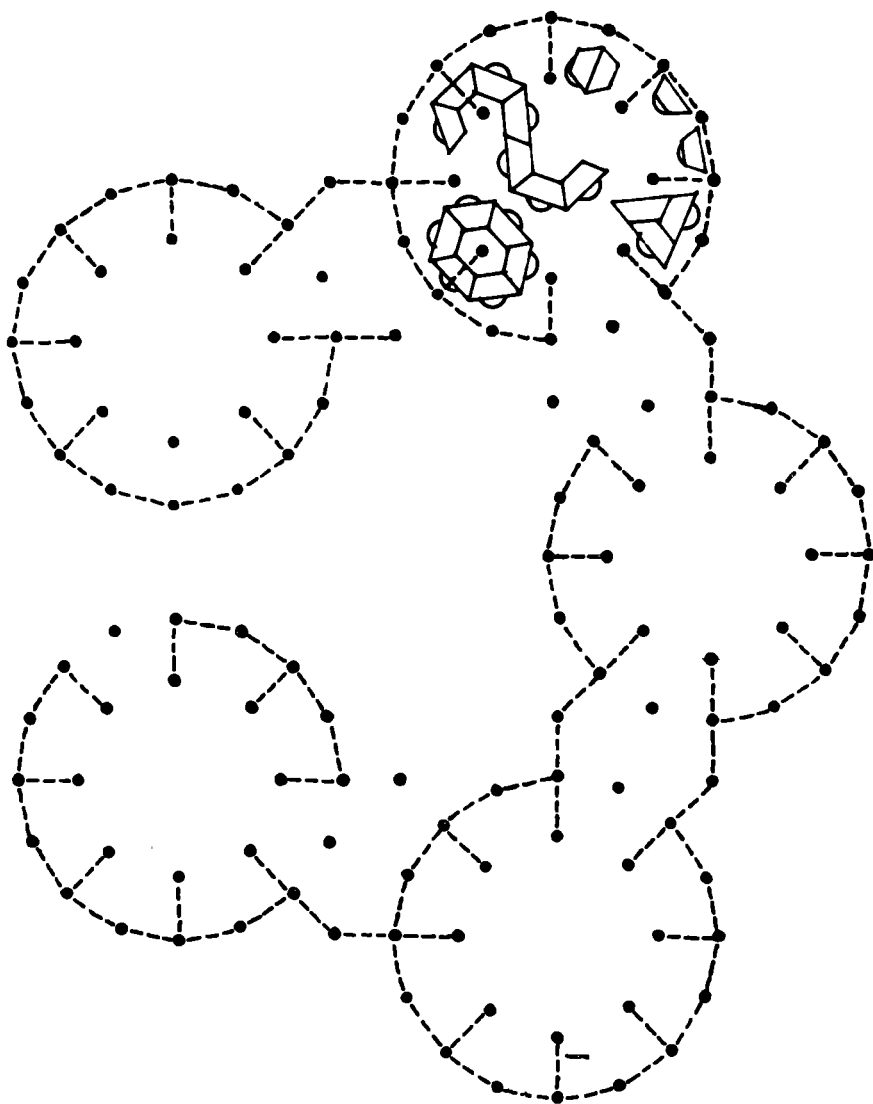


Figura IV. Escuela experimental Sukarnopura, Indonesia (Proyecto de la UNESCO). Esta escuela prácticamente sólo ha costado lo que vale un hacha y algunas cajas de clavos. Diseñada según un plano redondo, no tiene ningún punto de apoyo en el centro, lo que permite al institutor supervisar los diferentes grupos de alumnos dispersos por la escuela. El plano, debido a su forma, permite diferentes disposiciones de las mesas y tableros, que también pueden estar situados afuera.

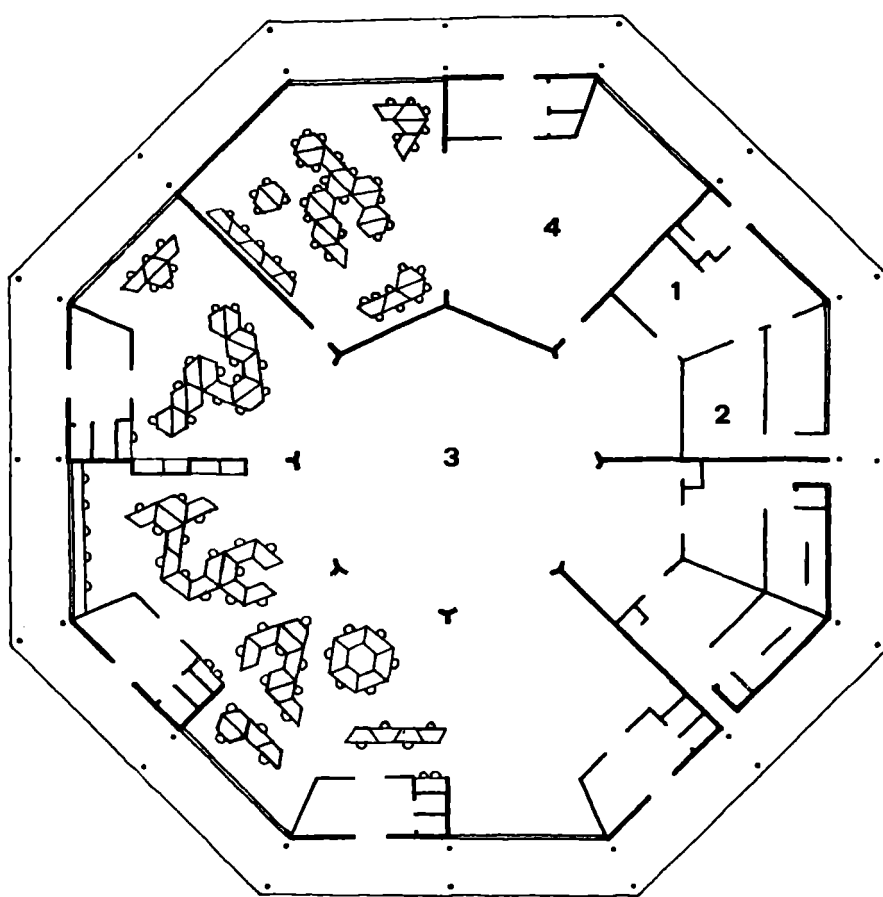


Figura V. Escuela en Vestery, Noruega. Modelo de una escuela pequeña (100 alumnos), flexible. 1. Maestros; 2. Guardarropas y duchas; 3. Salón central; 4. Espacio para enseñanza.

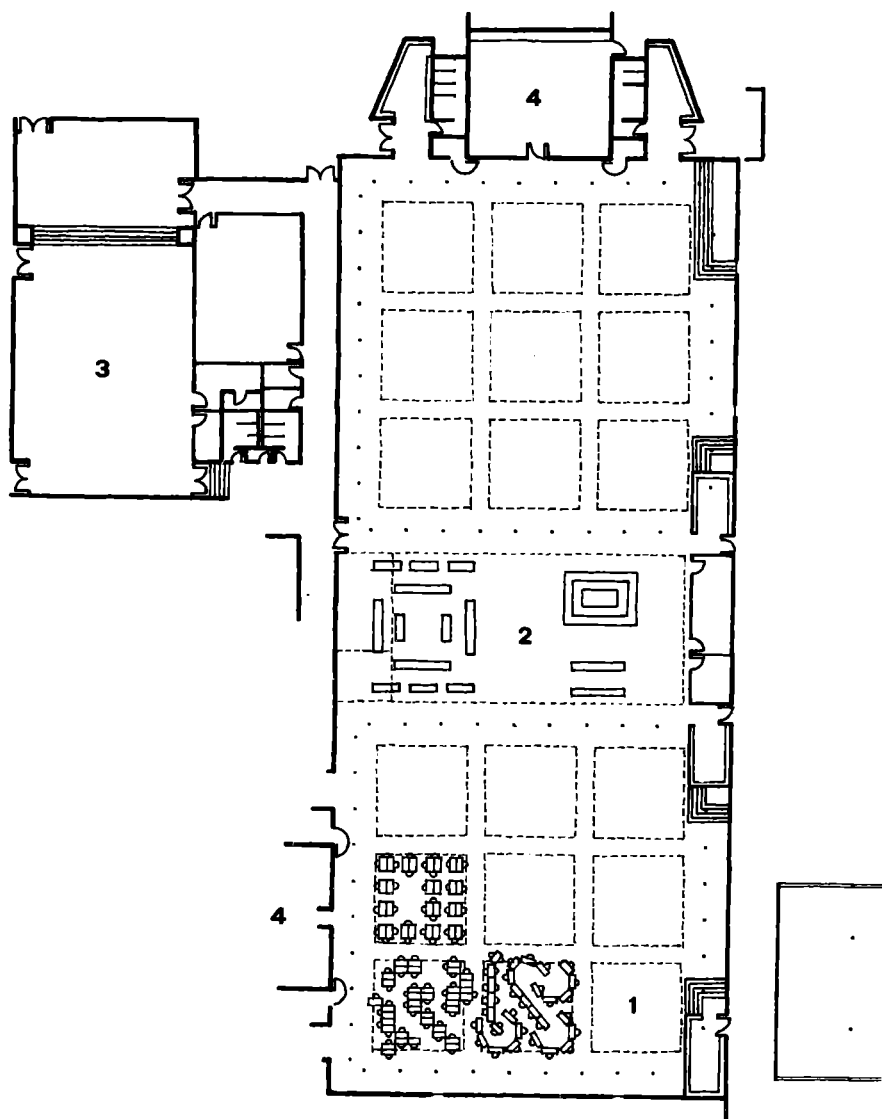


Figura VI. El aspecto preponderante del plano de esta escuela en los Estados Unidos es un enorme “laboratorio-salón de clases”. (Compárense las dimensiones de este salón con las del gimnasio). 1. Espacio para enseñanza ; 2. Biblioteca; 3. Gimnasio; 4. Laboratorios.

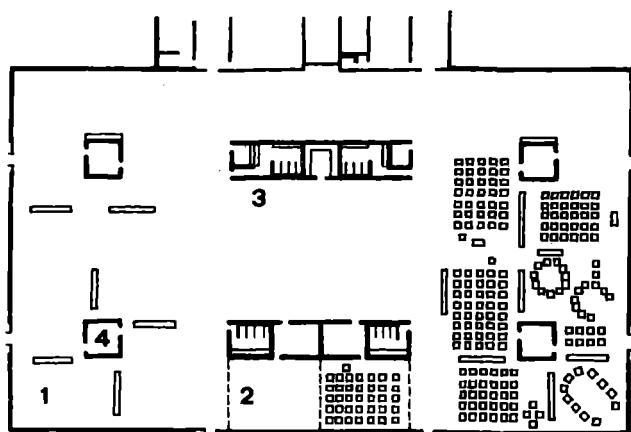


Figura VII. Escuela primaria en Memphis, Tennessee (Estados Unidos). Los arquitectos explican que la concepción de esta escuela está basada en cuatro principios: a) la organización del programa de estudios alrededor del individuo, "la instrucción sólo se puede adquirir individualmente; b) la mezcla de los diversos niveles de disciplinas de estudio, generadores de contactos y de investigaciones colectivas; c) ausencia de límites del tiempo de estudio, sin relación con la edad del alumno, d) el dinamismo de la enseñanza es necesario para el desarrollo de la comunidad". 1. Espacio de enseñanza; 2. Salón de clases con tabiques móviles; 3. Biblioteca; 4. Espacio cerrado.

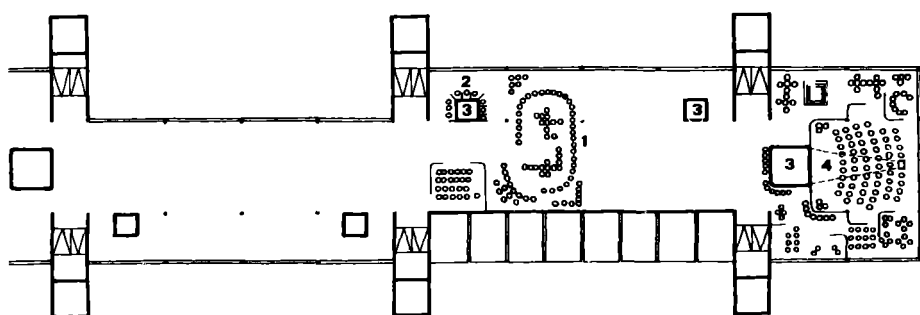


Figura VIII. Centro educativo de Rodenkirchen (R. F. A.). Los espacios educacionales están articulados de manera diferenciada. 1. Zona de enseñanza en grupo; 2. Trabajos individuales; 3. Maestros y material; 4. Espacio de enseñanza para un grupo importante.

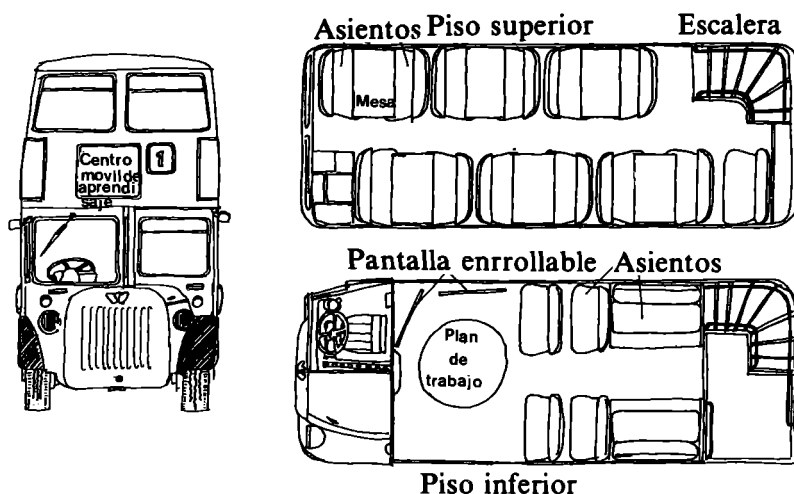


Figura IX. Centro móvil de aprendizaje, en un autobús viejo.

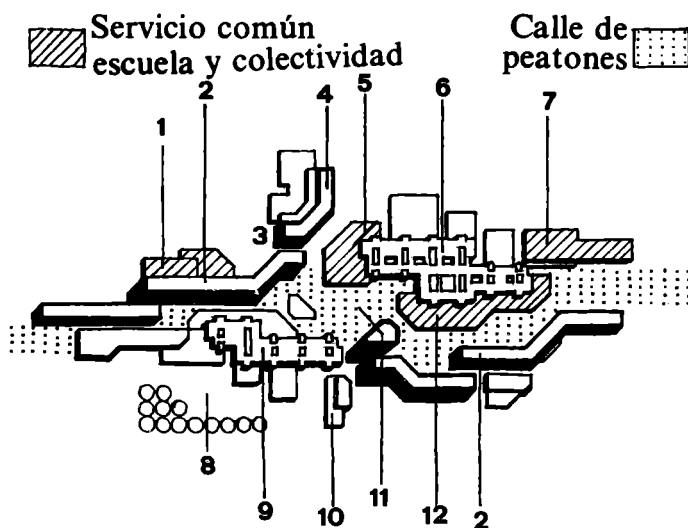


Figura X. Proyecto para un centro educativo y cultural integrado, en Brunswick (R. F. A.). Este complejo está concebido sobre la base de una "calle educativa". ¿Se convierte el alumno en un consumidor de educación dentro de una ciudad educativa de este tipo? 1. Piscina; 2. Habitaciones; 3. Alojamientos (para los mayores de 65 años); 4. Servicios sociales; 5. Biblioteca; 6. Escuela secundaria; 7. Zona de deportes; 8. Zona de recreación; 9. Escuela primaria; 10. Centro para el tiempo libre (para los mayores de 65 años); 11. Foro; 12. Centro para tiempo libre.

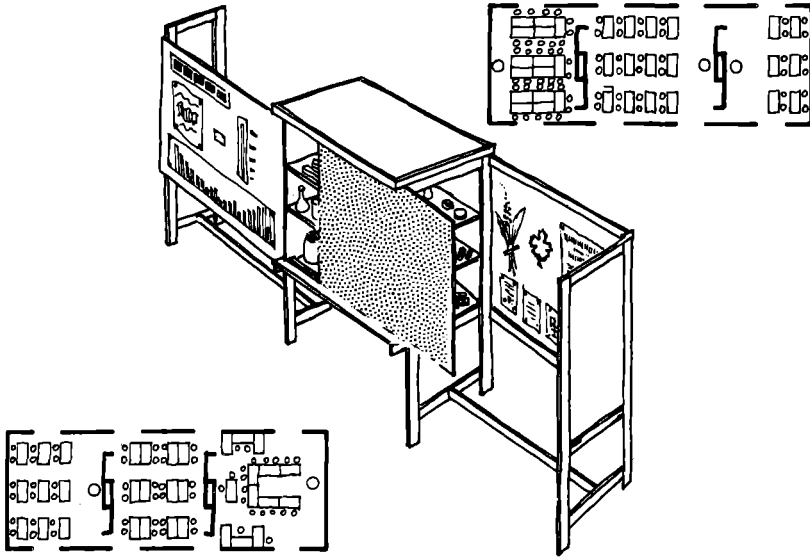


Figura XI. Módulo con tabiques móviles y esquemas que ilustran la flexibilidad de las organizaciones posibles para las diferentes labores de enseñanza.



Figura XII. Una clase de alfabetización al aire libre en la escuela de Vidyapith, Mysore (India).



Figura XIII. Condado de San Luis, Missouri (Estados Unidos). St. Louis Priory School: biblioteca.



Figura XIV. Escuela de varias plantas establecida en 1971 en Cergy Pontoise, Francia. (Fotografía: J. Renaudie).

Al igual que las Universidades de Cambridge y de Oxford, la de Roskilde cuenta con residencias estudiantiles en las cuales, sin embargo, no viven los estudiantes. El centro cuenta igualmente con una biblioteca general, dos bibliotecas especializadas, una librería, salones de reunión, un comedor y oficinas administrativas. Para sesenta estudiantes, seis educadores y una secretaria, cada residencia cuenta, aparte de los salones de trabajo, con un refectorio y un pequeño salón de conferencias. Las decisiones referentes a la organización del trabajo y la distribución de créditos se toman durante reuniones semanales celebradas en cada residencia. La administración central también se basa en un sistema democrático en el cual participan en pie de igualdad tanto estudiantes como educadores y personal no docente.

A diferencia de lo que sucede en otras universidades, el **abitur** (diploma de fin de los estudios secundarios) no es una condición para la admisión a Roskilde. En efecto, 20% de los estudiantes de primer año y 14% del segundo año, se benefician de esta excepción, especialmente en el campo de las ciencias sociales en el cual ésta proporción llega a una tercera parte. Su influencia en la universidad se aprecia en general, y estos estudiantes pueden, si es necesario, tomar cursos para ponerse al día.

Cada educador tiene la responsabilidad de dirigir el trabajo de cierto número de grupos de estudiantes, pero otros grupos también lo pueden consultar. La experiencia ya ha demostrado la necesidad que tienen los educadores de Roskilde de evitar una especialización demasiado cerrada, y de conocer los métodos de la dinámica de grupo.

El trabajo se organiza bajo la forma de proyectos que ejecutan grupos formados por estudiantes dentro de una residencia. Los temas se escogen libremente en función del programa. La enseñanza consta de un primer ciclo básico de dos años de duración seguido de un segundo ciclo cuya duración varía según la especialización. La enseñanza básica ofrece tres opciones (ciencias naturales, humanidades, ciencias sociales), pero contempla en especial la posibilidad interdisciplinaria. El trabajo en grupo permite evidentemente una evaluación, tanto en los métodos como los resultados, por parte de todos los participantes de un proyecto; otras evaluaciones se realizan a diversos niveles.

Aún cuando en los pueblos —puesto que en las ciudades la situación es diferente ya que por lo general se encuentran casi totalmente despersonalizada— las autoridades locales, y sobre todo los padres, siempre han participado activamente en la vida de sus escuelas (como el institutor que desempeña normalmente un papel importante en la vida social y cultural de la comunidad lugareña), el estudiante nunca ha sido un elemento puramente pasivo y sin participación. El alumno siempre es activo. Participa siempre en la vida escolar. Y aunque no tiene poder decisorio, influye en el sistema escolar, en las actividades pedagógicas, y en las decisiones que toman los educadores o las autoridades. Siempre hay una

interacción entre alumno y profesor, ya que siempre hay una reciprocidad de funciones.

A primera vista, el problema de la participación en materia de educación puede parecer banal. Parece tratarse sencillamente de dividir el poder decisorio entre los interesados.

Pero, en realidad la cuestión es extremadamente compleja y no es sorprendente que, a la postre, se ignoren todas las implicaciones de este concepto. ¿Cuál es su verdadera significación? ¿Cambia ésta según las ideologías políticas? ¿Se trata de una participación en el interior o en el exterior del sistema escolar, es decir, se trata, por ejemplo, de la participación de los estudiantes (mayo del 68 y sus consecuencias), o de los padres? ¿Quién debería participar en qué y cómo? ¿Quiénes, los alumnos, los profesores, los administradores, los padres, la "sociedad", los políticos, los partidos políticos, los sindicatos, las agrupaciones ideológicas, los medios profesionales, todos en conjunto? ¿Y en qué, en la administración escolar, la definición de los objetivos de la enseñanza, la planeación de los sistemas y de las actividades educativas, la elaboración de programas (generales e individuales), la elaboración de métodos pedagógicos, la enseñanza, la evaluación? Al imaginar las interacciones posibles — positivas o nefastas para la escuela — entre estos interrogantes (cuya enumeración de ningún modo está completa), se obtiene una idea de la complejidad de la cuestión.

A esto se agrega que todo problema de participación es un asunto político y, también y sobre todo, una cuestión de poder y de la distribución del poder. Se trata también de la posición del educador y sus relaciones con el educando. Por lo tanto, es también una cuestión de escoger un método pedagógico. Pero hay que estar conscientes de que, dentro de este contexto, la simple legislación no es suficiente para convertir en hechos los cambios de esta naturaleza.

Sin embargo, algunas ideas claves se desprenden de esto. Una de las primeras es la siguiente: no existe participación sin descentralización.

Una segunda idea es que una escuela democrática, administrada por la comunidad, es la escuela de todo el mundo. Entonces, no es solamente la escuela de los jóvenes (o de los profesores), es el centro de todas las actividades educativas de una comunidad. Es la escuela abierta para la sociedad y el que está verdaderamente integrada a la sociedad. Es la escuela a la que se refería el delegado de Argelia durante la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, al decir que "si la escuela está verdaderamente integrada a la aldea, los jóvenes ya no van a salir de su pueblo para ir a trabajar a la ciudad".

EL DESARROLLO DE LAS INFRAESTRUCTURAS ESCOLARES

Todas las tendencias actuales de la educación se podrían captar a través de un análisis profundo de la nueva arquitectura escolar. Las

estructuras sociales y su proyección en el futuro, las ambiciones de la comunidad, los métodos pedagógicos, se traducen directamente en las armazones, la distribución de los espacios y el aspecto exterior de las construcciones educativas. El plano de la escuela es también un proyecto pedagógico y un proyecto de sociedad. Es una dialéctica semejante a la que caracteriza las relaciones entre educación y sociedad: la arquitectura es una expresión de la sociedad, a la cual a su vez, contribuye a moldear. Los planos de los constructores de escuelas revelan tanto las intenciones pedagógicas y políticas de las autoridades escolares, como los esquemas de los sistemas educativos. La arquitectura proyecta sus esquemas en el espacio. Por consiguiente, el estudiar atentamente los dibujos de los arquitectos es tan instructivo como leer una larga exposición sobre la evolución de la educación y la pedagogía.

Cuando la educación cambia, las construcciones escolares cambian de aspecto: ¿dónde están las antiguas escuelas-cuarteles con sus sombríos patios de recreo escondidos detrás de altos muros que la separan de todo contacto con su medio ambiente? ¿Dónde están los grandes edificios, algo pomposos, austeros, rígidos y presuntuosos, liceos con grandes nombres, a los que asistían las futuras élites de la nación? Incluso la tradicional escuela campestre, como la que se encuentra en Suiza, por ejemplo, está desapareciendo, con su edificio cuidado como se merece una empresa tan seria y respetable como la educación, pero con flores rojas en las ventanas y con el jardín de la familia del maestro detrás del patio de recreo donde se sembraban repollos y lechugas. La buena escuela antigua, que, con la iglesia, marcaba el centro del pueblo, ya no se construye en ese estilo que hace pensar en las camisas almidonadas de los aldeanos.

Las construcciones escolares se han puesto en movimiento, han estallado, se han llenado de color, se han abierto como flores gigantescas para adoptar formas cada vez más caprichosas. Del antiguo plano rectangular con corredores largos y salones de clase formados como soldados, hemos pasado a agrupaciones cada vez más libres de pabellones y otros elementos arquitectónicos que a veces nos recuerdan colmenas o juegos de cubos multicolores. Es así como se manifiestan la liberación de la pedagogía y el cambio de las relaciones entre maestros y alumnos. Se han empezado a construir escuelas para niños que aprenderán jugando, es decir, permaneciendo niños y no estando obligados a comportarse como adultos.

Como ya se ha podido comprobar, la apertura de los sistemas educativos, su movilidad interna y externa, siguen acentuándose. Con el abandono de las clases estrictas, también los salones de clase tradicionales empiezan a desaparecer, sus paredes se vuelven móviles o se eliminan totalmente. Se remplazan por formas distintas de espacios de enseñanza. Debido a la apertura de la escuela sobre el mundo que la rodea y con la explosión de los sistemas educativos rígidos y paralizados según las edades y los sectores determinados, que se convierten en grupos de estudio que se forman, se descomponen, se forman nuevamente, libremente y según las necesidades educativas de los alumnos, la arquitectura debe encontrar

soluciones materiales que permitan la realización de estos nuevos estilos de aprendizaje.

Hace aproximadamente diez años que se construyeron las primeras escuelas en las cuales, al igual que en algunos edificios administrativos modernos, todo el mundo, desde el director hasta la mecanógrafa, trabaja en un solo salón inmenso, toda la escuela se encuentra en un espacio único. Los alumnos trabajan allí en grupo. La biblioteca, las colecciones, el aparato de televisión, están a la mano. Cada alumno escoge libremente su camino a través de este espacio educativo, tanto textualmente como en sentido figurado. El maestro se ha remplazado por equipos de enseñanza.

Según lo que hemos descrito en los capítulos anteriores, es obvio que encontramos escuelas de este tipo sobre todo en Canadá, pero también en los Estados Unidos, en Inglaterra y en los países escandinavos. Después de los primeros experimentos de esta naturaleza, se ha llegado a la conclusión de que el gran espacio único —hay casos en los cuales hasta 14 “clases” trabajan en una sola casa completamente abierta— debe por lo menos, tener cierta estructura.

En Canadá se ha procedido a una primera evaluación de este nuevo tipo de escuela (15). En general, el resultado es positivo. La mayoría de los niños allí parecen estar más relajados y más felices. Aún no se han terminado las investigaciones comparativas sobre los resultados escolares, pero la impresión que prevalece es que las escuelas con grandes espacios dan resultados al menos tan buenos como aquellas de tipo convencional. Pero hay alumnos —y también educadores— que prefieren la atmósfera más íntima y la sensación de seguridad que produce una pieza cerrada, donde uno se siente “en su propia casa”. Los experimentos realizados hasta el momento demuestran que, dentro de ese sistema, la mejor solución parece ser un gran espacio abierto pero estructurado, rodeado de algunas piezas cerradas o que se pueden separar fácilmente, destinadas a los profesores, a las proyecciones, a los ejercicios musicales, al aprendizaje de idiomas, a los experimentos científicos y a algunos trabajos manuales. Incluso se agregan un salón de teatro y un salón de gimnasia.

La última consecuencia de esta evolución es probablemente la “escuela sin muros” que se encuentra especialmente en Inglaterra y los Estados Unidos. La escuela que se instala en cualquier parte. En un autobús viejo, por ejemplo: “Centro móvil de aprendizaje”. La enseñanza formal se reemplaza completamente por un proceso de aprendizaje que se desarrolla en cualquier lugar: cerca a la naturaleza, en una fábrica, en un taller, en el teatro, en un museo, en un zoológico, ante un aparato de radio o de televisión, en la calle, en la casa e incluso en un salón de clase.

Acabamos de ver que las nuevas pedagogías y estructuras educativas, más abiertas, más libres, más activas, basadas en el trabajo en grupo y el **team-work** (trabajo en equipo) de los alumnos y los educadores, y al mismo tiempo más individualizadas y ligadas a la búsqueda de una democratización de la educación, se traducen en obras arquitectónicas que

permiten su implantación. La otra gran tendencia de la educación de hoy, estrechamente ligada a la primera y que a la vez la complementa, es la tentativa de implantar el concepto de educación permanente. Determina también nuevas investigaciones dentro de la construcción escolar.

Dentro de la perspectiva de la educación permanente, la escuela tradicional, reservada a los niños y a una categoría especial de ellos (alumnos de primaria, de liceo, etc.), se transforma en centro educativo y cultural, abierto a toda la comunidad. Estos complejos educativos de propósitos múltiples comprenden, además, de los establecimientos escolares de diferentes niveles y orientaciones, instalaciones para la educación de los adultos, centros para pasar el tiempo libre, residencias juveniles, bibliotecas, centros sociales, etc. A veces estos complejos educativos son en sí pequeñas ciudades, construidas a lo largo de una calle educativa principal. Son verdaderas ciudadelas educativas.

Capítulo 4

Educación y Sociedad

No es cosa nueva preguntar cuál es el papel que la educación desempeña en la sociedad. Todos los filósofos que se han planteado interrogantes de orden educativo lo han hecho, desde Platón (en **La República**) hasta Juan Jacobo Rousseau, desde Wilhelm von Humboldt — quien consideraba que la formación de la personalidad bien instruida no se podía ni se debía realizar sino fuera de las restricciones sociales— hasta John Dewey quien en su obra **Democracy and Education**, expresaba que estábamos lejos de percibir todas las posibilidades constructivas que oculta la enseñanza como agente para mejorar la sociedad¹. Actualmente, existe un debate muy animado, especialmente en los países liberales, sobre la dependencia de los sistemas educativos con relación con los sistemas sociales al igual que sobre el aporte de la educación a la sociedad y su cambio. Desde hace algunos años, es uno de los temas preferidos de los sociólogos y muy de moda entre quienes tienen interés en las teorías educativas. Parece que el problema no se presenta en los países socialistas ya que, para ellos, es lógico que la educación sea un producto directo del sistema socio-económico.

El hecho es que las relaciones entre la educación, y en especial entre la escuela y la sociedad se hayan vuelto problemáticas desde hace algún tiempo, puede significar que la enseñanza ya no está tan bien integrada a la sociedad como antes. Pero también puede significar, que las sociedades del caso están en crisis como algunos lo afirman.

Aquí no podemos tratar de proceder a un análisis profundo de las relaciones e interacciones complejas que existen entre la educación y la sociedad, ni de resumir todas las teorías e ideologías que han surgido en los últimos decenios con respecto al tema. Nos limitaremos a esbozar algunos

1. Ver Robert ASHCROFT, *L'école en tant que point de départ du développement de la collectivité* (105, p. 31).

Extracto de la Introducción del Proyecto del Plan a Mediano Plazo de la UNESCO (1977-1982).

La educación debería desempeñar un papel decisivo para conservar, o darle un nuevo significado a las relaciones de los hombres con su medio ambiente y con las comunidades a las cuales pertenecen. Muy a menudo, la educación se presenta, por el contrario, como un factor de alienación. Es a veces el caso, en los países desarrollados o en desarrollo, de una educación que se presenta aislada de los significados de la vida y que, por esto, tiende a suscitar pasividad e indiferencia. Las vías para poner remedio a situaciones de este tipo evidentemente implican políticas adaptadas a las condiciones culturales y a los objetivos de cada sociedad. No obstante, conviene señalar, entre los esfuerzos para hacer más significativa la educación y para integrarla más estrechamente a la vida efectiva de la sociedad, las iniciativas que tienden a relacionar el trabajo productivo con la educación. Programas de este tipo pueden aportar una contribución importante a la renovación de los contenidos y de los métodos educativos; pueden asegurar mejor los lazos entre el trabajo intelectual y el trabajo manual y permitir a los jóvenes, mediante el trabajo productivo, contribuir al desarrollo de la sociedad y, así mismo, crear recursos que sirvan para cubrir el costo de su propia educación. He allí, entre otros, un ejemplo de lo que debería ser una educación que tiende a favorecer la creatividad.

Una educación que da lugar a una conscientización social y a la participación popular en el manejo de los problemas colectivos, contribuye a aumentar la capacidad de cada pueblo para crear nuevas ideas, nuevos recursos y nuevas técnicas; favorece también su aplicación para el interés de toda la sociedad.

Amadou-Mahtar M'Bow

aspectos importantes del pensamiento actual sobre este tema para describir después, un tanto detalladamente, cuatro de sus dimensiones principales: las relaciones con el desarrollo; las relaciones con el mundo del trabajo; el caso particular de las poblaciones de las zonas rurales y, finalmente, la dimensión cultural.

Uno de los aspectos más controvertidos es el de saber qué es lo que cambia y qué es lo cambiado; es decir, si la educación puede cambiar a la sociedad, o si los sistemas educativos dependen completamente de los sistemas sociales y si ese es el caso, si conviene cambiar antes la sociedad para llegar a cambiar la educación.

Según la primera tesis, la educación es el punto de Arquímedes que permite poner en movimiento toda una sociedad. De acuerdo con esta línea de pensamiento, mediante la escuela se puede ejercer la mejor influencia sobre el porvenir de una sociedad, ya que es en ella donde se forman los gobernantes del mañana. Esta es la idea principal del *Aufklärung*, la cual se encuentra por otra parte, en la célebre frase del Acta de Constitución de la UNESCO: "Como las guerras nacen en el espíritu de los hombres, es en el espíritu de los hombres donde se deben engendrar las defensas de la paz..." Mediante la educación se cambia la sociedad, se pueden alcanzar nuevos proyectos de sociedad: mediante la educación se tiene un dominio sobre el futuro. Por tanto, es necesario organizar la educación en función de ese futuro deseado. Por ejemplo, mediante una democratización de la educación se podrá crear una sociedad igualitaria y verdaderamente democrática; mediante la abolición de las clases en la escuela y la concesión a todos de oportunidades iguales y de una enseñanza uniforme en la mayor medida posible, se llegará a la abolición de las clases sociales. Gabriel Fragnière resume de la siguiente manera esta concepción de la función transformadora de la educación: "la transmisión de nuevos conocimientos, que es la función principal de un sistema educativo avanzado es, por naturaleza, algo revolucionario y fuente de transformaciones sociales. El encarnizamiento de los poderes represivos para acallar toda enseñanza crítica constituye una prueba de la fuerza transformadora de la educación. Según la situación actual, se está verificando la hipótesis del papel transformador del sistema educativo"¹. Sin querer ser todas revolucionarias, la mayor parte de las reformas educativas de importancia tienen como punto de partida la voluntad política que tiende a un proyecto renovado de sociedad².

La otra tesis corresponde a la teoría marxista según la cual, un sistema educativo es función e instrumento de la sociedad que le ha dado vida. Una

1. Gabriel FRAGNIERE, *L'éducation créatrice* (54, p. 35). En el prefacio de esta obra, Henri JANNE escribe: "Cuando la sociedad llega al umbral de un cambio, la educación deja de ser reproductora y se convierte en creadora".
2. Ver, por ejemplo: *Esquisse d'un enseignement futur aux Pays-Bas* (113).

sociedad, y especialmente su clase dominante, se perpetúa mediante y a través de la educación, al transmitir a las generaciones futuras sus sistemas de valores, sus códigos de conducta y de actitudes, sus conocimientos y sus “verdades”. La juventud se recupera, se educa según un molde determinado y se integra al sistema social mediante la educación. En la lucha de clases la escuela se convierte en un instrumento de represión de la clase dominante que ejerce, con relación a los jóvenes, una especie de “colonialismo”. Según este punto de vista, las reformas educativas de los países no socialistas, no tienden hacia ideales como la justicia o una verdadera democratización, sino que, por el contrario, se deben únicamente a necesidades económicas. Es debido a que la sociedad capitalista necesita un número creciente de personal altamente calificado, por lo que ha abierto aún más las puertas de las universidades, y no para buscar una mayor equidad. Una prueba de esto es el fracaso general de los esfuerzos para lograr la igualdad de oportunidades ante la educación, que no se traducen ni en una igualdad de oportunidades de éxito, ni en una igualdad en el empleo o ante las carreras¹. Según esto, un sistema educativo es un instrumento de control social. Paulo Freire formula vigorosamente la siguiente posición: “Existe”, escribe, una creencia ingenua, más o menos generalizada, dentro del poder de la educación institucionalizada como palanca de transformación de la realidad (...). La educación sistemática no es la que moldea de cierta manera a la sociedad; por el contrario, es la sociedad la que, de acuerdo con su propia conformación, moldea la educación en función de quienes tienen el poder en esa sociedad”².

Existe además otra posición, más pragmática, que algunos consideran tradicionalista y conservadora, e incluso reaccionaria. Según ésta, no es totalmente una cuestión de la sociedad —a la cual un autor conocido³ calificó recientemente en este contexto de personaje alegórico de una pieza teatral que se presenta ante el teatro lleno y en la cual los actores son los educadores; los alumnos, los técnicos de la pedagogía y los filósofos de la educación— sino más bien del alumno, del individuo. La educación debería ser un servicio social, útil al individuo. El individuo joven necesita orientación en el mundo, pero sobre todo, necesita adquirir conocimientos y habilidades para encontrar un empleo y ganarse la vida. De esa manera podrá convertirse en un miembro útil de su comunidad y contribuir al desarrollo de la sociedad a la cual pertenece. Según esta posición, la cuestión es si la efectividad de la escuela aumenta al introducir en ella las divisiones políticas e ideológicas de nuestra época.

1. Christophe JENCKS, afirma en su libro *Inequality* el cual ha provocado mucha controversia: “Entre la información que hemos revisado nada indica que la reforma escolar pueda producir cambios sociales importantes fuera de las escuelas” (74, p. 255).

2. Paulo FREIRE. “La alphabétisation et le rêve possible

1.

3. Maurice REUCHLIN, en la introducción de su libro *L'enseignement de l'an 2000* (119, p. 9).

Desde hace ya algún tiempo, la escuela recibe cada vez mayores críticas y ataques. La palabra según la cual sería necesario “des-escolarizar” la sociedad, se ha puesto muy de moda. Sobre todo, se dice que en la escuela ya no se adapta a las necesidades de la sociedad, que no ha sabido seguir sus cambios debidos a los avances explosivos de la ciencia y la tecnología, a los desequilibrios sociales crecientes, y a la inestabilidad de los sistemas económicos del mundo occidental. Las necesidades de la sociedad se han precisado solamente en pocas ocasiones. Pero por otra parte, ¿quién podría hacerlo y según cuáles criterios? Los países socialistas afirman que en su medio, estos problemas están resueltos ya que las estructuras y los programas educativos están completamente integrados dentro de la planeación general. En China, la simbiosis entre la escuela y la sociedad parece ser total. “Toda la sociedad es en sí una gran escuela”, afirma un autor Chino¹.

Pero en muchos países en vía de desarrollo, la cuestión de la concordancia entre los sistemas educativos y las necesidades, las estructuras y los niveles de desarrollo de la población, se presenta de manera muy especial, debido a que dichos sistemas de enseñanza no han sido el producto de esas mismas sociedades. Son cuerpos extraños, impuestos durante la época colonial —sepultando sistemas indígenas de aprendizaje— y heredados en el momento de la independencia. Sus finalidades eran principalmente las de formar los agentes necesarios para el buen funcionamiento de los territorios, lo que en otras palabras, significa que ya no corresponden en nada a las necesidades del momento, determinadas por las opciones políticas autónomas y por las exigencias del desarrollo. La búsqueda de sistemas educativos endógenos, conformes con las realidades culturales y socio-económicas actuales en estos países, es uno de los problemas más acuciantes que se presentan hoy en día en el campo de la educación.

EDUCACION Y DESARROLLO

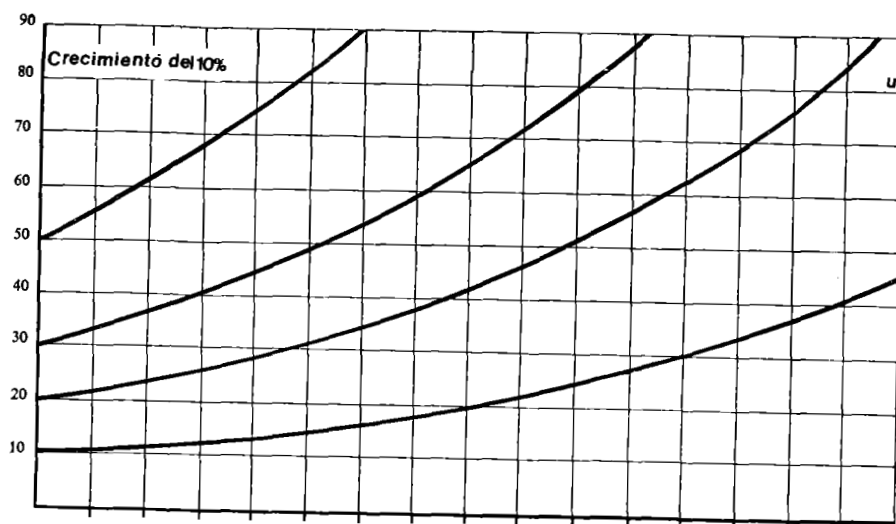
La humanidad comienza, lentamente, demasiado lentamente, a tomar conciencia de los peligros que corre actualmente. Aparte de la amenaza de una gran fuerza atómica capaz de destruir el planeta, los límites del crecimiento con sus consecuencias, el espectro de hambre mundial, los graves riesgos ecológicos han aparecido en el horizonte. Los informes famosos del “Club de Roma” y las controversias a que han dado lugar, tienen el mérito importantísimo de despertar los espíritus. Dentro del conjunto de la problemática mundial, las desigualdades crecientes entre la minoría afortunada y una mayoría miserable, los desequilibrios serios entre países industrializados y países en vía de desarrollo, denuncian injusticias flagrantes y constituyen una fuente de inquietud alarmante y una amenaza constante a la paz mundial. El problema del desarrollo es evidentemente el más importante, el más grave, el más urgente, y ante el cual, la humanidad está acorralada.

1. JONG HONG, “La révolution de l'éducation” (115 o, p. 513).

Las desigualdades

Es verdad que desde el lanzamiento del primer Decenio para el Desarrollo (1960-1970), se han logrado progresos considerables en numerosos países en vía de desarrollo. "Su tasa de crecimiento no ha tenido precedentes y supera muchas tasas registradas en los países industrializados durante fases comparables de su propio desarrollo" (164, p. 10). Sin embargo, las desigualdades entre los países industrializados y los países en vía de desarrollo no han disminuido y, por el contrario, se han acentuado. La brecha ha seguido aumentando, ya que generalmente, el crecimiento genera desigualdades (ver diagrama 10). Estas desigualdades también se han manifestado y no dejan de acentuarse, entre los países en vía de desarrollo al igual que en el interior de dichos países, lo cual crea tensiones adicionales. No es sorprendente que en las zonas más desfavorecidas donde el progreso es más lento, los más miserables sean los que menos se benefician del progreso.

Diagrama 10. El crecimiento acentuado de las desigualdades mientras no sea mayor en el nivel inferior que en el nivel superior. La figura muestra curvas de crecimiento constante del 10% a niveles diferentes.



A pesar de algunos resultados positivos innegables, una inquietud y una desazón crecientes caracterizan la situación general. Esto se debe, por una parte, al hecho de que las desigualdades han alcanzado un grado cada vez más intolerable y que amenaza cada vez más seriamente la paz mundial, por otra parte, desde 1973, la situación general ha empeorado: la inflación y la recesión en los países industrializados; el alza explosiva del precio del petróleo (con sus repercusiones sobre muchos productos, especialmente los abonos); la inestabilidad del sistema monetario, el deterioro de los términos de intercambio, se hicieron sentir cruelmente en los países en vía de desarrollo. Además, a medida que se analizan más estrictamente los problemas a los cuales se ven abocados los países, estos problemas parecen hacerse más complejos y más difíciles de resolver.

Es dentro de este contexto donde se sitúan la **Declaración referente a la instauración de un nuevo orden económico internacional** y el **Programa de acción** correspondiente, aprobados durante la 6a. reunión extraordinaria de la Organización de las Naciones Unidas (1974), al igual que las diferentes negociaciones que están en marcha entre los países en vía de desarrollo y los países industrializados.

Los diferentes organismos especializados de las Naciones Unidas, al igual que otras organizaciones internacionales, están tratando desde hace aproximadamente un cuarto de siglo esta problemática de desarrollo. Se sienten en su mayoría, igualmente interesados en el establecimiento de un nuevo orden económico internacional. La UNESCO, por su parte, se ha interesado en esta cuestión desde 1974, cuando la Conferencia General, que es su órgano supremo, adoptó, durante su 18a. sesión una larga resolución sobre este tema. En una publicación consagrada a este asunto, el Director general de la UNESCO, Amadou Mahtar M'Bow, declara: "En su calidad de organismo especializado de las Naciones Unidas, la UNESCO deberá aportar su contribución a la comunidad mundial con el fin de hacer progresar el pensamiento y la acción tendientes al establecimiento de un nuevo orden económico internacional, y desempeñar al mismo tiempo el papel de asesor que le corresponde, en cuanto a las cuestiones que atañen su competencia particular. En realidad es inconcebible considerar un nuevo orden mundial más equitativo sin tomar en cuenta las exigencias de la educación, la ciencia y la cultura, y sin obtener beneficios de las luces que éstas pueden aportar" (143, p.11).

Los aspectos característicos del subdesarrollo se conocen ampliamente. Es la miseria en sus múltiples fases: hambre, enfermedad, ignorancia, desempleo, pobreza, viviendas precarias, etc. En todas partes del mundo, este subdesarrollo va de la mano con un subdesarrollo educativo: bajas tasas de asistencia a la escuela, a todos los niveles, tasas elevadas de repetición y pérdida de años escolares, nivel demasiado bajo de la formación de los maestros, altas tasas de analfabetismo. Por lo tanto, existe una relación entre el nivel de desarrollo general de un país y el nivel de desarrollo de su sistema de enseñanza.

En busca de una educación adecuada

Los países en vía de desarrollo se han dedicado seriamente a desarrollar sus sistemas de enseñanza. “Ciertamente es en este campo en el que los países en vía de desarrollo han desplegado las mayores esfuerzos”, afirma un informe de la OCDE (164, p. 67). Algunos de ellos destinan un cuarto o incluso un tercio de su presupuesto nacional para la educación. Por consiguiente, el aumento de la asistencia efectiva a las escuelas ha sido considerable (ver p. 92). Pero desde comienzos de los años 70, esta expansión se ha vuelto muy lenta.

Hubo una época en la cual el desarrollo estaba prácticamente identificado con el crecimiento del producto nacional bruto. Más tarde, se llegó a la conclusión de que este enfoque era demasiado simplista. El desarrollo no se refiere únicamente a la economía, también hay factores muy importantes de orden social y cultural. No se puede considerar como desarrollado un país donde reina la injusticia en todas sus formas, y donde las desigualdades rebasan ciertos límites. El hombre es quien constituye la finalidad del desarrollo, el hombre que goza de todos sus derechos fundamentales, tal como aparecen en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Es el bienestar del hombre en su plenitud, es la calidad de vida. Pero ciertamente, este concepto de desarrollo no se ha dilucidado suficientemente, y menos aún lo han sido los mecanismos que dan lugar y sostienen el desarrollo. Por esto, y debido además a que las influencias verdaderas de la educación sobre la sociedad sólo se conocen de manera insuficiente, es imposible evaluar con precisión las interacciones que existen entre educación y desarrollo. Sin duda alguna, no es únicamente mediante la educación que se puede desencadenar el proceso del desarrollo, pero sí parece evidente que la educación es un factor esencial de todo desarrollo de una sociedad.

Son muchos los países que no esconden su desilusión con relación a los resultados de sus esfuerzos en el campo de la educación. Han invertido en él recursos enormes y los costos de la enseñanza no dejan de aumentar; no obstante, la producción nacional no ha progresado proporcionalmente, las desigualdades y los desequilibrios sociales se han acentuado, el problema del desempleo, y esencialmente del desempleo de los diplomados, crea tensiones cada día más inquietantes; el éxodo rural se agrava, etc.

Al analizar este estado de cosas, los gobernantes y los investigadores llegan a conclusiones a menudo idénticas, pero también a veces diferentes. Su común denominador es que prácticamente nunca ponen en tela de juicio a la educación en sí, sino la forma como está concebida y organizada. En una palabra, tal como es hoy, parece adaptarse mal a las necesidades de los países en vía de desarrollo.

Prácticamente todos los países en vía de desarrollo y un buen número de investigadores, han entablado hoy en día el juicio a la escuela heredada de las potencias coloniales. En el informe de la Conferencia de Ministros de Educación Africanos, que se celebró en Lagos a comienzos de 1976,

podemos ver, por ejemplo, el siguiente pasaje: "Se ha reconocido que los sistemas educativos heredados del período colonial no corresponden ni a las opciones políticas de los nuevos Estados africanos, ni a sus condiciones geográficas, físicas y humanas, ni a las tradiciones de sus culturas, ni a las exigencias de su desarrollo, ni a sus recursos. Así se plantea el problema de la búsqueda innecesaria de una mayor adecuación de la educación con relación al contexto nacional africano. ¿La educación para quién?, ¿la educación para qué?" (131k, p. 21).

Es cierto que los sistemas escolares fueron concebidos inicialmente por sociedades que tenían un nivel de desarrollo completamente diferente, que conllevaban sistemas de valores extranjeros, que transmitían conocimientos que carecían de sentido en un medio totalmente diferente (siempre recordaré aquel niño a quien encontré en plena selva africana y quien me decía que tenía que estudiar en la escuela la música de los trovadores), que eran altamente selectivos, que preparaban especialmente para cargos subalternos dentro de la administración colonial, que alienaban a los alumnos de su propio medio. Por otra parte, hubo una época en que los padres indígenas se hacían pagar para dar el consentimiento de que uno de sus hijos fuera a la escuela.

Algunos autores se preguntan si es verdaderamente justo culpar a la escuela colonial de todos estos males. Después de todo, quienes critican tan vigorosamente estos sistemas, son también producto de esos sistemas y que han tenido gran éxito. Un investigador de origen africano afirma con cierta amargura: "En público, los políticos africanos hablan de africanización. Pero en privado y en la práctica, expresan su preferencia por las escuelas extranjeras"¹.

Dentro de este contexto, existe un fenómeno que no hay que querer disimular: la importancia voluntaria de modelos extranjeros. Algunos países tienen la tendencia a escoger —se puede decir "a la carta" o de acuerdo con la moda— innovaciones exitosas, pero engendradas en contextos socio-culturales totalmente diferentes, o técnicas desarrolladas para situaciones específicas, y a transplantarlas a su medio sin ninguna modificación. Hay casos en los cuales los responsables de estos hechos son los expertos o asesores extranjeros, pero también sucede que las autoridades de los países del caso insisten en la transferencia de modelos extranjeros, a pesar de las advertencias de los especialistas en la materia. Naturalmente, siempre es mucho más fácil copiar que inventar; y en materia de desarrollo, los "éxitos" omnubilantes de los países industrializados y el ejemplo de las antiguas potencias coloniales que han dejado huellas que no se borran tan fácilmente, continúan influenciando profundamente los objetivos y la implantación de políticas de desarrollo en numerosos países del Tercer Mundo. Así, la invención y la creación de sistemas educativos endógenos parecen estar estrechamente ligadas a la búsqueda de modelos

1. Uga ONWUKA, *Western type education and the development of Africa* (18, p. 67).

de desarrollo verdaderamente aplicables, que correspondan a las necesidades y aspiraciones de esos países.

La cuestión de la rentabilidad

En los países en vía de desarrollo, los economistas juzgan los sistemas educativos según su rentabilidad, según su contribución efectiva al desarrollo¹, y si es posible, su contribución calculable. Las respuestas son bastante ambiguas. Preocupados ante el fenómeno del desempleo y especialmente del desempleo y el sub-empleo de los jóvenes que han realizado estudios secundarios o incluso superiores, se preguntan si la expansión de los sistemas educativos en esos países no amenaza con engendrar desequilibrios y con causar problemas graves². Se preguntan si el dinero invertido para educar desempleados no se debería utilizar de otra forma, y en primer lugar, para crear empleos. La política educativa debería estar íntimamente ligada con las políticas de los otros sectores. Casi todos creen que los países en vía de desarrollo invierten demasiado en la división superior y poco en la división primaria. El hecho de que la enseñanza secundaria y la enseñanza superior estén demasiado desarrolladas se debe a que los gobiernos ceden a las presiones sociales que cada día exigen más educación. En efecto, desde el punto de vista del individuo, la enseñanza parece ser una buena inversión en todos los casos. Es innegable que entre más instruida sea una persona, mayores serán las probabilidades de que consiga empleo, y este empleo será mejor remunerado que el de alguien que tenga un nivel de instrucción inferior. Pero algunos economistas se preguntan de dónde proviene este hecho, ya que de ninguna manera es cierto que el grado de instrucción tenga una influencia directa sobre la productividad de un individuo³.

La UNESCO ve estas cuestiones desde un ángulo diferente. Considera no solamente que para los países en vía de desarrollo es muy importante que las masas populares dispongan de un mínimo de instrucción y que puedan apelar a personal calificado, sino que también insiste en el hecho de que es solamente mediante la creación de su propio potencial científico, que estos países llegarán a resolver su problema: "La aceleración del crecimiento del potencial científico y técnico de los países en vía de desarrollo es, desde todo punto de vista, una necesidad urgente. Es indispensable orientarse hacia los objetivos concretos del desarrollo sin descuidar el aumento del potencial de investigación fundamental, unido al desarrollo de la enseñanza superior..." (143, p.66).

1. Ver a este respecto: *Education and development reconsidered* (53); esta obra contiene toda una serie de contribuciones con relación a este tema.
2. Por ejemplo, ver con relación a este tema, Edgar O. EDWARDS y Michael P. TODARO, *Education and employment in developing countries* (53, p. 3-22).
3. Mark BLAUG dice al respecto: "Sabemos todavía muy poco sobre el proceso de aprendizaje en las escuelas y sabemos menos aún sobre la cuestión de saber por qué se busca tanto la instrucción en el mercado del trabajo" (53, p. 31).

En busca de nuevos modelos

Los países en vía de desarrollo están buscando nuevos modelos educativos después de haber comprobado la falta de adecuación de sus sistemas educativos, y al tomar conciencia del hecho de que el alto costo de estos sistemas no les permitirá dar una instrucción a toda su población dentro de un tiempo razonable. Al hacer esto, empiezan a recordar métodos de educación propios, que utilizaban antes de la llegada del colonialismo. Estos países tal vez no tuvieron escuelas, pero todos tenían una práctica educativa muy desarrollada.

La primera consecuencia de esta búsqueda de alternativas, que también se presenta en los países industrializados, es una tendencia a la des-escolarización de los sistemas educativos existentes¹, ya que el marco rígido de la escuela de tipo europeo es el que se debe romper primero si se buscan nuevas formas de educación.

Es característico que estos ensayos de innovación se realicen a menudo a pequeña escala. No siempre, y está lejos de ser así, se trata de experimentos piloto, es decir, de experimentos concebidos a sabiendas para probar una teoría innovadora, sino muy a menudo de actividades nacidas casi espontáneamente. También es característico que estas nuevas formas de educación se dirijan casi ante todo a los adultos y a los niños, ya que los adultos, sobre todo los adultos jóvenes, son los agentes del desarrollo, y es a ellos a quienes hay que dirigirse en primer lugar para lograr la aceleración del progreso. En todos los casos prácticamente, estas formas nuevas de actividades educativas tienden directamente hacia el proceso del desarrollo, y con mucha frecuencia al desarrollo en la realidad local. Debido a estas características diferentes, estos experimentos en general no se pueden aplicar en otro medio. En Laos encontramos un ejemplo típico de flexibilidad y de adaptación de las estructuras escolares en un contexto lugareño². Los recursos financieros con que Laos cuenta actualmente no le permiten dar educación a la totalidad de los niños, dentro del sistema académico convencional de seis años. Por esta razón a partir de 1962, se crearon Centros Rurales de Educación Comunitaria (CREC), que son a la vez, escuelas primarias, del primer ciclo (tres años), centros de juventud, y centros para la educación básica de los adultos. El CREC, puede ser ya una escuela pagoda en la cual el monje actúa como profesor, ya, donde no hay pagoda, una escuela rural construida debido a la iniciativa de los aldeanos, quienes escogen y pagan un maestro local que enseña medio tiempo. El programa de estudio del CREC es el pueblo mismo; se trata especialmente

1. Dentro de este contexto, ver Ralph M. MILLER, *The meaning of development and its educational implication* (53, p. 83-93).
2. Ver: Kamphao PHONELEEO, "Le défi laotien: une éducation non polluante (115), p. 97), del cual hemos tomado casi textualmente este pasaje. Aparte de los ejemplos que presentamos en este capítulo, más adelante, especialmente en los dos capítulos siguientes, aparecen otros que responden a criterios semejantes.

de hacerle comprender a los niños el mundo que los rodea, hacerles auxiliar), pero también utilizan ampliamente, los recursos locales. Los comprender totalmente aquellas cosas que requieren mejoras sencillas dentro de su pueblo, de llevarlos a iniciar por sí mismos estas mejoras. Por lo tanto, a través de los problemas del pueblo, tomado como “centro de interés”, que tanto el niño como el adulto aprendan a leer, a escribir y a contar; es a partir del pueblo que van a adquirir las nociones de historia, de geografía, de ciencias naturales, de la técnica y de economía práctica.

En la República Unida de Tanzania, país especialmente rico en experiencias innovadoras y que a sabiendas pone el énfasis en la educación de los adultos ya que ésta tiene una influencia más inmediata sobre el desarrollo que la educación de los niños, se han lanzado varias campañas educativas por radio¹. Estas campañas se basan en la organización de grupos radiofónicos de estudio (**radio study groups**) y están respaldadas por la publicación simultánea de folletos. Cada campaña está consagrada a un tema especial de interés inmediato —salud, aumento de la productividad agrícola, alfabetización, etc.— y va acompañada de un lema y símbolo. Duran hasta diez semanas. Los grupos de estudio se constituyen espontáneamente, especialmente en los pueblos. Están integrados por personas de todas las edades y de todas las condiciones: hombres, mujeres, jóvenes, adultos, alfabetos y analfabetos, campesinos y artesanos, se encuentran en pie de igualdad. Normalmente escogen por sí mismos un presidente y/o un asesor o director de grupo que a menudo toma un curso preparatorio antes del comienzo de la campaña. La política principal de estos grupos es la discusión, el intercambio de ideas y de experiencias, estimulada por las transmisiones de radio y la lectura en común de las publicaciones referentes a los temas de estudio. Muy a menudo estos estudios desencadenan actividades concretas, emprendidas individual o colectivamente.

Otro enfoque diferente es el de Colombia, con su Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y más especialmente su sistema de unidades móviles de instrucción, las cuales van de pueblo en pueblo para suministrar cursos de formación práctica². Estos instructores transportan en su automóvil todo el material didáctico necesario (incluyendo material audiovisual auxiliar), pero también utilizan ampliamente los recursos locales. Los cursos, que duran en promedio unas 60 horas distribuidas en varias semanas, están consagrados a materias muy variadas: agricultura, cría de ganado, de conejos, de gallinas, apicultura, jardinería, costura, artesanía, primeros auxilios, higiene, etc. Los métodos corresponden a un aprendizaje

1. Ver: Lennhart H. GRENHOLM, *L'utilisation de la radio par les groupes d'étude en République-Unie de Tanzanie* (61).
2. Ver: Philip H. COOMBS y Ahmed MANZOOR, *Attacking rural poverty. How formal education can help* (34, p. 46-48). Esta obra contiene y analiza numerosos ejemplos. Ver también del mismo autor: *New paths to learning* (35).

práctico, sin demasiada teoría. Los cursos están dirigidos principalmente a adolescentes de ambos sexos.

La educación de las mujeres para el desarrollo

En la mayoría de los países en vía de desarrollo, es menor el número de niñas que van a la escuela, en comparación con el número de niños. Ahora bien, la contribución de las mujeres al desarrollo, especialmente en las zonas rurales tiene una importancia especial, y no se debería subestimar, especialmente en tres campos esenciales: nutrición, salud, educación.

Ante todo, las mujeres son quienes se encargan de los cuidados de la limpieza y de la preparación de las comidas, pero también con frecuencia son quienes se encargan del jardín, y en algunos países de Asia y de Africa, cultivan la tierra. Por consiguiente, de las mujeres dependen en primer lugar la alimentación de la familia. Así, es esencial enseñarles la mejor manera de beneficiarse de los recursos nutricionales. Agreguemos que normalmente son las mujeres las que van al mercado a vender la producción familiar.

En segundo lugar, las mujeres son las responsables de la salud y la higiene familiares. Esto comienza con la planificación familiar, la cual es un instrumento de extrema importancia en los países en vía de desarrollo, donde muchos problemas continúan agravándose dramáticamente debido a la explosión demográfica. Se ha comprobado que la fecundidad de las mujeres está en relación directa con su nivel de instrucción. Pero las mujeres son las primeras en curar las enfermedades de la familia, las de los bebés y de los niños ante todo, y es de ellas de quienes dependen las medidas de higiene.

Finalmente, el papel de las madres es determinante en la educación de los niños y especialmente en su éxito escolar. Numerosas investigaciones lo confirman.

En resumen, la educación y la formación de las niñas y de las mujeres son tal vez más rentables para el desarrollo social, que las de los niños y jóvenes. Por lo tanto, no es debido únicamente a razones de igualdad que es necesario promover la educación femenina. Muchos países ya han tomado conciencia de esto. Entre ellos, vale la pena mencionar algunos países Arabes, que actualmente despliegan esfuerzos considerables para aumentar el acceso de las niñas a la educación.

En algunos países están en ejecución programas especiales para la formación de las mujeres. El Alto Volta es un ejemplo¹. Se ha puesto en ejecución un gran programa educativo dentro del marco de un proyecto de alfabetización funcional emprendido por la UNESCO. La educación sanitaria constituye uno de sus principales elementos. En algunos pueblos

1. Ver: UNESCO, *Les femmes, l'éducation et l'égalité* (138, p. 17-33) de donde se han obtenido estas informaciones.

se han creado hospitales de maternidad, se han organizado cursos para enseñar a las comadronas locales cómo cuidar convenientemente a los recién nacidos, y para enseñar a los aldeanos los rudimentos de la puericultura. Se ha puesto un énfasis en la importancia de la higiene y se han acondicionado instalaciones sanitarias. Se ha enseñado a las mujeres a fabricar filtros de agua para evitar la contaminación del agua potable, a mejorar el régimen alimenticio familiar y a cumplir con sus labores domésticas. Se les ha preparado para utilizar mejor los recursos disponibles, para ahorrar, para inventar nuevas fuentes de ingreso, al igual que para adoptar técnicas más perfeccionadas de jardinería y avicultura, de costura y de artesanía tradicional. Alentadas a roturar y a cultivar los campos colectivos bajo la dirección de una monitora, las mujeres han adquirido una experiencia concreta del trabajo comunitario, aprendiendo al mismo tiempo a usar adecuadamente los abonos y las semillas, a poner en práctica los cultivos en hileras y a adoptar los mejores métodos para el almacenamiento de las cosechas. Se les han suministrado a las aldeas receptores de radio, y se han constituido grupos de oyentes para escuchar y discutir transmisiones en el idioma local, destinadas a completar los programas de educación comunitaria.

La educación básica

En el otoño de 1974 se celebró en Nairobi un seminario de altos funcionarios de la educación, organizado conjuntamente por la UNESCO y la UNICEF. El tema discutido fue la educación básica en Africa Oriental (159). En el informe final de la Conferencia de Ministros de Educación africanos que se reunió en Lagos (a comienzos de 1976), hay todo un capítulo consagrado a la “educación básica”, considerada como “un medio poderoso de desarrollo”, y en la declaración adoptada por esta Conferencia y en sus recomendaciones, varias veces se hace referencia a este concepto (131k).

¿De qué se trata?

El seminario de Nairobi elaboró esta definición: “La educación básica es la posesión mínima de conocimientos, de actitudes, de valores y de experiencias que se le debe asegurar a cada individuo y que debería ser común a todos. Debería estar orientada de tal manera que permita a cada individuo desarrollar sus propias potencialidades, su creatividad y su espíritu crítico, tanto para su realización como para su bienestar personal, con el fin de que contribuya, como ciudadano y productor útil, al desarrollo de la comunidad a la cual pertenece.

La educación básica debería permitir a los jóvenes, esencialmente, lo siguiente: a) participar con su trabajo en el desarrollo económico de su país; b) contribuir como ciudadano a la unidad nacional en los planos políticos, cultural y social, sirviendo a la comunidad; c) desarrollar su propia personalidad”.

Se trata entonces de cierto tipo de caudal educativo mínimo, o de lo que Coombs ha denominado "las necesidades mínimas de aprendizajes esenciales" (159, p. 20).

El contenido de la educación básica no es de ninguna manera un programa rígido. Es flexible; se debe adaptar a las situaciones educativas específicas, y debe estar arraigado en el medio socio-cultural al cual está dirigido. La orientación práctica y el desarrollo de actitudes son los aspectos más importantes. En efecto, uno de los objetivos primordiales de una educación que contempla el desarrollo y, por lo tanto, la productividad, debe sin duda ser: enseñar a trabajar¹.

La adquisición de la educación básica no se efectúa exclusivamente en la escuela. Es en esto donde se puede apreciar que el concepto está inspirado en formas autóctonas de educación. La educación africana tradicional estaba estrechamente ligada a la familia y a la comunidad del pueblo, y se practicaba en situaciones concretas de la vida del hombre. Impartida a través de ritos y de símbolos, mediante cuentos y leyendas, a través de todo un arsenal de métodos pedagógicos extremadamente variados, se trataba ante todo de una iniciación al mundo de los adultos y del trabajo.

La adquisición de la educación no está limitada ni a una fase determinada de la vida (por ejemplo, 7-14 años), ni a un lugar específico. Se sitúa en medio de la escuela y de la educación extraescolar. Pero no por esto se niega la importancia de la escuela primaria. A pesar de haber reconocido que el sistema escolar primario estaba sólidamente implantado en ese campo y en la opinión pública, los participantes del seminario de Nairobi le critican, en el contexto africano, seis fallas principales: es un producto de importación; es demasiado costoso, funciona sobre todo para suministrar personal activo a la enseñanza secundaria; no prepara a los alumnos para la vida sino que los incita a huir del medio rural y a despreciar el trabajo manual; el rendimiento es mediocre; no acoge sino aproximadamente un niño de cada tres (15, p. 23).

Observemos de paso que el debate entablado entre quienes apoyan una des-escolarización de la enseñanza y los defensores de la escuela, está lejos de concluir. Apenas comienza, y seguramente va a tomar más fuerza. Se puede esperar que los padres vengán a engrosar las filas de quienes abogan por la escuela. Esto significa un peligro para el concepto de la educación básica que corre el riesgo de debilitarse debido a quienes la podrían considerar como una enseñanza limitada.

1. Mark BLAUG escribe: "La escuela aumenta la productividad de las personas no solamente porque les transmite algunos conocimientos, sino también, y lo que es más importante porque las "socializa", les inculca la puntualidad, las motiva y las acostumbra a recibir órdenes y a aceptar responsabilidades. Estas dos aptitudes profesionales no menos importantes que la capacidad de manejar tal o cual instrumento, o de comprender una ficha técnica" (53, p. 28).

La educación básica, tal como está concebida actualmente, se caracteriza, como ya lo hemos dicho, por una flexibilidad desde todo punto de vista. Se debe considerar, acertadamente, como el primer elemento de un sistema global de educación permanente. Su flexibilidad será la que dificultará su implantación, ya que el planificar un sistema educativo, en el cual los períodos escolares y extraescolares no son solamente complementarios sino en parte paralelos, teniendo en cuenta los pasos de uno al otro, es una labor extremadamente compleja.

La enseñanza del desarrollo

El desarrollo del Tercer Mundo no sólo preocupa a los países pobres. Toda la humanidad está comprometida. Es únicamente a través de una cooperación solidaria como se pueden encontrar las soluciones a esta problemática. Infortunadamente, en los países industrializados, grandes estratos de la población no han comprendido aún lo que está en juego, y algunos acontecimientos políticos no han influenciado positivamente a la opinión pública. Sin embargo, en los países democráticos, es de esta opinión pública al igual que de cada individuo, de lo que depende la participación en la cooperación con los países en vía de desarrollo. Por esta razón, se deberán emprender actividades de información y de educación a todos los niveles, para hacer comprender a los jóvenes y a los adultos la necesidad de luchar contra las injusticias y las terribles desigualdades que separan a los países y a los pueblos. Estas actividades deben comenzar en la escuela. El desarrollo es uno de los grandes temas contemporáneos que deben ser objeto de estudio a todos los niveles de la enseñanza. Además, los jóvenes están abiertos a estas cuestiones, y organizaciones juveniles como los clubes de la UNESCO, se ocupan de ellas muy activamente. Podemos leer lo siguiente en un manifiesto de una organización juvenil en Francia¹: “solicitamos a los gobiernos de los países desarrollados que eduquen dentro de la perspectiva del desarrollo, asegurando la apertura del mundo escolar a la problemática del sub-desarrollo, e incluyendo en los programas oficiales, una formación y un pensamiento de orden económico sobre el sub-desarrollo”.

Esta enseñanza del desarrollo adopta formas diferentes: educación para la comprensión entre los pueblos y para la cooperación y la solidaridad internacionales; enseñanza de las causas históricas del subdesarrollo; conscientización acerca de las grandes problemáticas mundiales, de las interrelaciones y la interdependencia entre los países industrializados y los países en vía de desarrollo, al igual que de las injusticias que caracterizan al mundo de hoy, etc. Estas enseñanzas se alejan cada vez más de una orientación demasiado “exótica” para llegar a enfoques más críticos de los problemas, partiendo de la afirmación de que el subdesarrollo es un fenómeno que se presenta en todos los países del mundo, industrializados o

1. Comisión Nacional de la Juventud para la campaña mundial contra el hambre: Cita de OCDE, *Coopération pour le développement* (164, p. 129).

no, y presentando la necesidad de cambios dentro del orden actual, al igual que en el interior de las sociedades nacionales.

LA ESCUELA Y EL MUNDO DEL TRABAJO

La escuela y el mundo del trabajo son dos campos que se desarrollan, en gran medida, independientemente, y que están gobernados por leyes propias. En efecto, por una parte, el número considerable de desempleados y de trabajadores sub-empleados quienes no solamente han recibido una enseñanza básica sino que poseen diplomas de fin de estudios secundarios e incluso a veces universitarios, y por otra parte, el hecho de que al mismo tiempo en muchos países existe una carencia de personal calificado, especialmente en las ramas técnicas, científicas y de administración, constituyen los elementos de una situación paradójica que demuestra este hecho de manera explosiva. Por lo tanto, estos dos mundos deberían estar íntimamente ligados, ya que todo desarrollo social, económico y cultural sólo se puede realizar armoniosamente si hay una concordancia estrecha entre la educación y el mundo del trabajo. El "desarrollo integrado" no puede tener otro significado.

En septiembre de 1975 se reunieron en la sede de la UNESCO en París, altos funcionarios de los Ministerios de Educación, de los veinticinco países menos desarrollados. Con relación a este tema, declararon lo siguiente en su informe final: "Los sistemas tradicionales de educación heredados del período colonial y basados en la información para empleos de oficina, han creado una situación en la cual, en muchos de los países menos desarrollados, el desempleo masivo y el sub-empleo de los jóvenes que dejan la escuela después de haber recibido una instrucción insuficiente y mal adaptada, coexisten con una demanda crítica de mano de obra calificada para responder a las necesidades del desarrollo. Por consiguiente, la crisis de empleo resulta de la incompatibilidad entre una estrategia de educación destinada esencialmente a aumentar cuantitativamente los flujos educativos, y una estrategia económica que, aún hasta hace poco tenía como objetivo principal ampliar el sector moderno que no puede absorber la mayor parte de las personas que han realizado estudios y que están en busca de empleo" (146b, p. 5-6).

En los países en vía de desarrollo —pero también en muchos países industrializados— la situación de los jóvenes que han terminado sus estudios, es dramática. Hay muchos autores, provenientes de todas partes, que acusan violentamente a la escuela de ser la causa de dicha situación. Pretender que es ella la que engendra el desempleo es ya ir demasiado lejos. Pero nos podemos preguntar si un desempleado instruido no se siente más frustrado que un desempleado analfabeto.

En estas condiciones se presenta entonces el interrogante de si se justifica, en el momento actual, la prioridad que se da en los países en vía de desarrollo a la ampliación de los sistemas de enseñanza. Joseph Ki-Zerbo escribe, con relación a los objetivos de la Conferencia de Addis-Abeba, según los cuales la escolarización del 100% se debe lograr para 1980 en los

países africanos: "Lo que nos interesa es conocer la dirección de los rieles antes de determinar la fuerza que se le debe dar a la locomotora. En efecto, hay que saber si nos lleva hacia un garaje, o hacia una estación, o hacia un precipicio. Afortunadamente, la tendencia actual ha dado un giro contrario al enfoque que se consideró en Addis-Abeba" (115d, p. 465). Dentro de este contexto, algunos autores piensan que "la mayor parte de los países en vía de desarrollo, pero no todos, adolecen de una sub-inversión persistente en la enseñanza primaria, junto con una sobre-inversión no menos persistente en la enseñanza superior"¹. Otros van incluso más lejos hasta preguntarse si no será necesario frenar la construcción de escuelas primarias. En los países cuyas inversiones en la educación representan una cuarta o una tercera parte del presupuesto nacional, de todas maneras no es cuestión de aumentar considerablemente las estructuras escolares existentes, en todo caso no dentro de los próximos decenios². Piensan que, en las actuales condiciones, la escolarización total no solamente crearía frustraciones peligrosas, sino que también ocasionaría un despilfarro de medios considerables, en otras palabras, que sería mucho mejor crear puestos de trabajo a cambio de producir desempleados diplomados. "La educación es un sector de primer orden al que es necesario favorecer, pero el cual no se puede desarrollar indefinidamente sin correr el riesgo de producir desempleo entre los individuos instruidos, cuyo sentimiento de frustración daría lugar a descontentos, y de hacer que las inversiones realizadas pierdan su utilidad o dejen de ser lo suficientemente rentables" (136, p. 88).

El conflicto de un razonamiento de este tipo con el concepto de la democratización de la educación, al igual que con la Declaración de los Derechos del Hombre es evidente, por lo menos mientras se considere la escolarización total como una condición *sine qua non* de la democratización de la educación. Pero existen voces autorizadas que no dejan de denunciar el "mito de que solamente un sistema escolar idéntico para todos los niños garantiza la igualdad de oportunidades" (115g, p. 375).

El Director General de la UNESCO M. Amadou-Mahtar M'Bow, no comparte de ninguna manera este escepticismo. Lo dice claramente en uno de sus discursos: "Es necesario rebelarse contra un prejuicio, que infortunadamente está cada vez más generalizado, según el cual la educación es la culpable del éxodo rural y del desempleo. En mi opinión, este argumento carece de fundamento y es peligroso. No tiene fundamento, ya que la mayoría de los desempleados son los analfabetos y quienes han dejado la escuela antes de tiempo. Es peligroso, porque pretende justificar la

1. Con relación al tema, ver: Mark BLAUG. "Economie et planification de l'éducation dans les pays en voie de développement" (115d, p. 477-478), y "La prévision des besoins en main-d'oeuvre" (115d, p. 503-509).
2. A este respecto, ver un estudio realizado bajo los auspicios del Cheikh Hamidou KANE para una conferencia de la UNICEF: "L'enseignement secondaire, la formation et l'emploi: face aux - aspirations des jeunes Africains" (115c, p. 367-375) donde encontramos la siguiente frase: "Pero cambiar la escuela, y no crearla antes, allí donde no existe aún, no será suficiente..." (ibíd, p. 369).

reducción del presupuesto consagrado a la educación, lo cual resultaría en la eliminación de toda posibilidad de participar efectivamente en la transformación de la sociedad por parte de todos aquellos que están al margen del saber moderno. Es condenar a los pobres a la pobreza eterna al privarlos de la educación. Ninguna sociedad ha sufrido nunca debido a un exceso del saber o de tecnología. La educación sigue siendo un motor esencial del progreso social”¹.

Mientras no se conozcan mejor las interacciones reales entre educación y desarrollo económico, será necesario evitar simplificar demasiado los problemas, y aún más, debido a que el razonamiento económico no es el único que le conviene a la educación. Pero es obvio que se impondrán nuevas orientaciones de los sistemas actuales. Será necesario que la escuela, muy a menudo concebida en función de una situación económica ideal —es decir, netamente hipotética— se adapte mucho mejor a los difíciles imperativos del mundo del trabajo. Pero los sistemas socio-económicos, a su vez, deberán transformarse, con el fin de responder mejor a las aspiraciones legítimas, las culturales entre otras, el hombre.

En los países industrializados con economía liberal, el desempleo de los intelectuales es también un índice de lo que tal vez podríamos denominar una “sobre-educación” debida, entre otras cosas, a la democratización de la educación. El desempleo de los intelectuales va a la par con una falta de trabajadores no calificados, y tiene como consecuencia la importación a esos países de una mano de obra a menudo analfabeta, proveniente de regiones sub-desarrolladas. Esta ya es una problemática de naturaleza muy diferente a la que se presenta en los países en vía de desarrollo. Tendrá, a la larga, repercusiones transtornantes sobre la división del trabajo en los países industrializados².

Salvo por algunas excepciones, prácticamente en todos los países del mundo, la población activa está dividida en dos categorías: los trabajadores intelectuales y los trabajadores manuales, los que conciben, planean, manejan, y los que ejecutan, los “cuellos blancos”, y los “cuellos azules”. El prestigio social (pero no siempre el salario alto) es de los primeros; únicamente los últimos se consideran como trabajadores.

La escuela se considera como un medio, o incluso el medio que permite el acceso a los niveles superiores de la escala social. Aún hoy, el nivel de los estudios realizados, el nivel de los exámenes exitosos, el prestigio de los

1. Alocución pronunciada durante la Conferencia Mundial Tripartita sobre el empleo, la distribución del ingreso, el progreso social y la división internacional del trabajo (83, p. 2).
2. Ver con relación al tema: Aldo VISALBERGHI, *et al*, *Education and division of labour* (160).

diplomas y de los títulos académicos, parecen ser los elementos principales de los cuales dependen el éxito profesional, la carrera, y el éxito social. Esta es la razón principal por la cual cada quien desea llegar a los niveles superiores de la jerarquía escolar¹. Para responder a estas exigencias, los niveles superiores se hacen accesibles a todos, la educación se democratiza se dan las mismas oportunidades a todos y la carrera hacia la felicidad y el prestigio comienza de nuevo en el nivel superior.

Louis Emmerij, alto funcionario de la Oficina Internacional del Trabajo (BIT), describió muy acertada y humorísticamente “las tendencias canibales del sistema escolar. Entiendo por eso, dice, que cada nivel tiende sobre todo a preparar a sus alumnos para el nivel siguiente, antes que para el mundo exterior del trabajo. En este sentido podemos decir que la educación consume sus propios productos y que aquellos a quienes nuestro monstruo no devora, tienen dificultades para entrar en otra parte. En otras palabras, en la mayoría de los países, el sistema escolar se concentra, tanto por su contenido como por su estructura, en la ínfima minoría que estudia para hacer llegar a la enseñanza superior, y se preocupa menos de la mayoría que no llega más allá de la enseñanza primaria o secundaria” (115i, p. 363).

A comienzos de 1976 se reunieron en Lagos los Ministros de Educación africanos. Conscientes de los problemas que acabamos de plantear, definieron de la siguiente manera una de las principales labores del colegio: “Impartir una forma nueva de educación con el fin de crear vínculos estrechos entre la escuela y el trabajo: esta educación, basada en el trabajo y concebida en función del trabajo, debería vencer el obstáculo de los prejuicios que oponen el trabajo manual al trabajo intelectual, la teoría a la práctica y la ciudad al campo” (131k).

El paso de la escuela a la vida activa es un momento crucial y especialmente crítico de la vida de cada individuo, ya que este paso es el de la adolescencia a la edad adulta. En las sociedades tradicionales, este paso era el momento clave de la educación, caracterizado por rito de madurez y de iniciación.

El paso entre la escuela y el mundo del trabajo es, hoy en día, un aspecto que requiere una acción muy especial. En ella se pueden presentar —y ya existen— tensiones graves. El desarrollo tanto en el Tercer Mundo como de los países industrializados dependerá del buen funcionamiento del sistema de relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo.

1. En un periódico soviético *Izvestia* del 10. de marzo de 1971, apareció lo siguiente: “Ochenta por ciento de los jóvenes que se acercan a la oficina de colocación del distrito de Krasnodar son jóvenes que han perdido sus exámenes de admisión a la enseñanza superior. Las condiciones de trabajo no les interesan. Lo más importante para ellos es poder preparar el siguiente examen” (115 g, p. 410).

La educación para el trabajo ¹

En el sistema escolar europeo tradicional, la escuela se separa cuidadosamente del mundo del trabajo. Esto se debe en parte a una reacción que hubo, durante el siglo XIX, contra la explotación de los niños por parte de la industria naciente. Durante algunos años, la escuela protege al alumno del mundo del trabajo. La vida del hombre está dividida en dos períodos: la vida escolar y la vida activa. Después del período de la escuela obligatoria se realiza una selección entre los “buenos” estudiantes, que reciben autorización para continuar con sus estudios, y los otros, que se ven obligados a trabajar. Los unos entran inmediatamente a formar parte del proceso productivo, los otros reciben una formación profesional. Según este sistema, los educadores nunca tienen un contacto práctico con el mundo del trabajo.

Este modelo aún está muy difundido en el mundo entero. Pero ya se puede apreciar una tendencia pronunciada hacia la valorización de la enseñanza técnica y profesional y hacia la introducción de una dimensión de educación tecnológica en la enseñanza general, especialmente en los programas del primer ciclo de toda enseñanza secundaria. En muchos países, especialmente en las regiones no europeas, se ha llegado más lejos, hasta introducir el trabajo productivo en la escuela.

En Europa Occidental hay algunas tendencias que se manifiestan claramente. Entre ellos podemos identificar la de crear un tronco común que se mantenga hasta el final del período de estudio obligatorio, y de introducir progresivamente, al lado de las materias obligatorias para todos, una cantidad más o menos grande de materias opcionales, con el fin de facilitar a los alumnos la elección de una profesión. En cuanto al segundo ciclo, éste se extiende mediante una integración de enseñanzas técnicas y comerciales que llevan a diplomas de fin de los estudios, semejantes a los de bachillerato. Pero, por el contrario, hay una gran renuencia con relación a la integración de la enseñanza profesional (en el sentido más limitado de la palabra) dentro del conjunto de la enseñanza secundaria del segundo ciclo².

En estos mismos países de Europa Occidental, se puede apreciar una tendencia bastante marcada “a retrasar el mayor tiempo posible la edad de la especialización y a dar preferencia a una enseñanza técnica y profesional con mayores opciones, que permita la adaptación más o menos rápida a una

1. El problema de los “vínculos entre la educación, la formación y el empleo, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza secundaria, sus objetivos, su estructura y su contenido” fue el tema central de la 34a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación organizada por la UNESCO: BIE (Ginebra 1973). Los documentos de trabajo de esta conferencia, al igual que su informe final contienen mucha información sobre este tema. Ver también la obra de Jean THOMAS: *Les grandes problèmes de l'éducation dans le monde* (129, p. 39-59).
2. Ver: Paul SCHLEIMER, *Un panorama de l'enseignement technique et professionnel en Europe 1962-1975*. (123, p. 15).

serie de empleos o de profesiones que requieren una educación básica común. Parece preferible que la especialización o la adaptación a un empleo o a un cargo determinado en el trabajo, se realice en situación de trabajo en una empresa" (123, p. 19).

La cuestión de la elección de una profesión plantea el problema de la predicción en materia de empleo y, sobre todo, el de la orientación de los alumnos. Aún cuando algunos autores como Mark Blaug consideran que las "predicciones a largo plazo de las necesidades de mano de obra (...) pueden ser parte de la simple y pura adivinación" (115d, p. 479), hay por el contrario países que no tienen dudas respecto a la aplicación de una planeación muy estricta en este campo. Con relación a estas cuestiones, las diferencias entre sistemas socio-económicos opuestos se muestran de manera especialmente evidente.

Según un autor soviético¹, "(en la URSS) existe una diferencia considerable entre las intenciones de los alumnos de las grandes clases con relación a su profesión futura, y las necesidades de la economía en materia de mano de obra". La gran mayoría de jóvenes desean entrar ante todo a la universidad. "La orientación de los alumnos hacia los oficios manuales forma parte desde ahora de los graves problemas que plantea para el Estado la formación de la mano de obra necesaria para la economía". Por esto, "la orientación profesional consiste principalmente en persuadir a los adolescentes, teniendo en cuenta naturalmente su personalidad individual, de optar por profesiones necesarias para la economía". Así, el método educativo de orientación profesional consiste especialmente en "preparar (a los jóvenes) para la actividad profesional, para el trabajo en general y para la elección de una forma determinada de trabajo, de un oficio específico (...). El método educativo de orientación profesional requiere que el joven elija una profesión que le interese y por la cual siente una inclinación. Pero también requiere que este interés, que esta inclinación, no sean el resultado fortuito de fuerzas espontáneas y descontroladas, sino que hayan madurado bajo la influencia de una educación prolongada, impartida al joven de manera deliberada, teniendo en cuenta su personalidad y las necesidades de mano de obra para la economía". La preparación para la elección de una profesión consiste entonces "en despertar en el alumno una actitud positiva con relación a un trabajo útil para la sociedad". Se trata de "inculcar al alumno una actitud comunista con respecto al trabajo, de despertar en él el respeto por la clase obrera, y de convencerlo para que elija una profesión manual".

En los países de Europa Occidental, el concepto de orientación se basa en la personalidad del alumno y en la libertad de elección. Este concepto evoluciona actualmente en tres direcciones principales. Primero, el momento de la elección de la profesión se retrasa el mayor tiempo posible, con el fin de que los jóvenes no tomen esta decisión, definitiva para su futuro, antes de

1. Ver: Y. P. AVERITCHEV, "L'orientation des élèves vers les métiers manuels en URSS" (115g, p. 409-416), de donde se han tomado todas las citas que figuran en este pasaje.

que sean lo suficientemente maduros para darse cuenta de las consecuencias que esta elección implica. Segundo, la orientación se está convirtiendo en una dimensión de la educación como tal. "La concepción funcional de la orientación se amplía mediante un objetivo psicológico y a través de una misión educativa. Considerada como un proceso educativo que debe capacitar para la toma de decisiones, se convierte en un elemento esencial de la educación, y como tal, forma parte integrante de todo sistema educativo" (123, p. 26). Tercero, la orientación conduce cada vez menos a una elección de una profesión precisa, sino más bien a la de una rama de formación. Dado que los empleos se diversifican cada vez más, y que la tasa de personas que cambian de profesión durante la vida aumenta constantemente, es esencial que el individuo desarrolle la facultad de adaptarse a situaciones cambiantes de empleo.

Sin embargo, es necesario agregar que sería ilusorio pensar que la elección de una profesión pueda depender exclusivamente de consideraciones netamente individuales. El "público en su mayoría, tiene la idea de que el objetivo primordial de la educación es el de preparar para la profesión" (119, p. 104), y no se contenta con una finalidad vaga que tiende exclusivamente a la "realización de la personalidad". La situación del mercado del trabajo influye entonces fuertemente en toda orientación, aún cuando hay que reconocer que ese mecanismo funciona con mucho retraso. El *numerus clausus*, que cada vez se aplica con más frecuencia en las universidades, reduce muy seriamente, por su parte la libertad de elección, que por lo tanto sigue siendo un ideal de las sociedades no socialistas.

La educación mediante el trabajo

Aún cuando permaneció olvidado por mucho tiempo, el valor pedagógico del trabajo se está reconociendo cada vez más, tímidamente en los países industrializados con un sistema socio-económico liberal, y ampliamente en los países socialistas y en muchos países en vía de desarrollo. En una publicación del Consejo de Europa, Paul Schleimer escribe: "Desde el punto de vista educativo, se le da una importancia cada vez mayor a los trabajos prácticos y especialmente al trabajo manual. En efecto, se ha reconocido que aparte de su valor directamente profesional, estos trabajos presentan una amplia gama de posibilidades educativas generales, que se han desconocido durante mucho tiempo y que aún no se han llegado a explotar completamente" (123, p. 19).

"La integración del trabajo productivo a la enseñanza y a la educación, en las condiciones actuales, es una de las orientaciones generales de la reorganización de la enseñanza", dice el informe de Bulgaria ante la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación.

Los lazos entre la enseñanza y el trabajo no se deben examinar únicamente desde el punto de vista de la organización escolar y de la adaptación de los contenidos a los empleos del futuro; es necesario considerarlos también bajo el ángulo de una cooperación directa entre la enseñanza y el sector del empleo. Esta cooperación, de ventajas mutuas

para ambas partes, puede adoptar formas diversas a diferentes niveles, desde la participación del sector industrial en la elaboración del contenido de la enseñanza, hasta los lazos directos de colaboración práctica. En los países socialistas de Europa, por ejemplo, donde cada escuela secundaria tiene múltiples contactos con una o varias empresas, las cuales a menudo contribuyen a equipar los laboratorios y talleres, las empresas envían con frecuencia especialistas que participan en la orientación profesional y en algunos cursos de enseñanza, y todos los alumnos van varias horas a la semana a trabajar de manera efectiva en las empresas, desempeñando labores que corresponden a sus programas.

En el informe final de la Conferencia de Ministros de Educación africanos, Lagos, 1976, encontramos el siguiente pasaje: “El trabajo es un componente esencial del desarrollo, y el hombre africano del futuro debe ser un trabajador, un productor. La escuela importada ha devaluado estas nociones, y una escuela nueva debe reivindicarlas. Entonces, la integración del trabajo manual a la educación adquiere un significado pedagógico; es produciendo como el alumno aprende a ser un productor en el seno de una comunidad, la cual también está comprometida en el esfuerzo de producción” (131k, p. 22).

Por lo tanto, la dicotomía que existe entre una educación general, teórica y literaria —la educación de los “cuellos blancos”— y la formación profesional —de los futuros “cuellos azules”—, está desapareciendo. A la larga, le cederá el puesto a nuevas formas de enseñanza escolar y extraescolar. Los nuevos centros de educación que se crean en diferentes puntos del mundo son a la vez lugares de enseñanza y centros de producción. Hay muchos casos en los cuales la integración entre el trabajo y la educación se está ensayando. Entre estos ejemplos se encuentran los institutos politécnicos de pueblo en Kenia (ver p. 165), los centros revolucionarios de enseñanza, en Guinea¹, la *Swaneng Hill School* en Botswana², las escuelas móviles de formación profesional en Tailandia, los centros de aprendizaje de la escuela de desarrollo en Indonesia³, los campos juveniles de Jamaica, el aprendizaje asociado con una formación institucionalizada en Colombia, etc. A menudo se trata de “micro-innovaciones” de origen reciente introducidas a título experimental para resolver el problema de los vínculos entre la educación y el trabajo: escuelas polivalentes, formación en cursos de empleo, escuelas comunitarias y otras tentativas efectuadas para adaptar estructuras y programas al medio ambiente. Aún están por verse los resultados de estas innovaciones y la posibilidad de generalizarlos mediante una aplicación a gran escala.

1. Ver: GALEMA GUILAVOGUI, “Les fondements de la réforme de l'enseignement en République de Guinée” (115o, p. 463-472).
2. Ver: Patrick VAN RENSBURG, “*Swaneng Hill School*” (19, p. 158-172).
3. Ver: *L'innovation éducative en Indonésie* (70, p. 39-43).

Pero, aparte de los importantes proyectos de reformas educativas que tienden a establecer lazos estrechos entre la educación y el trabajo, como los de Perú o los de los países africanos como Benin, Etiopía, Togo, existen realizaciones de gran envergadura. Encontramos ejemplos de ellas en Cuba, Yugoslavia, y sobre todo en la China, las cuales parecen ser especialmente interesantes. El ejemplo de Cuba, con sus escuelas secundarias en el campo se presentará en un próximo capítulo (p. 161-163); aquí presentaremos brevemente los otros dos.

Las escuelas comunitarias constituyen, desde hace ya cerca de veinte años, el elemento básico del sistema educativo de Yugoslavia¹. Estas escuelas están estrechamente ligadas a las colectividades locales, las cuales asumen, en gran medida, la responsabilidad de ellas. Uno de los principios fundamentales de estas escuelas es la "combinación de la experiencia práctica y de la enseñanza politécnica, de la instrucción y del trabajo productivo, al igual que de otras actividades útiles para la colectividad" (8, p. 6). Se basan entonces en el valor pedagógico del trabajo y de la participación en el proceso de producción.

Estas escuelas comunitarias están abiertas para los adultos que desean completar su instrucción general. Dentro de este contexto, Stevan Bezdanov hace una afirmación que vale la pena recordar: "Las relaciones de cooperación entre la escuela y la colectividad no se realizan bajando el nivel de la enseñanza para que sea igual al de la colectividad —el cual tiende a ser bastante bajo en las regiones sub-desarrolladas— sino efectuando un ajuste mediante el cual la escuela pueda desempeñar el papel de fermento activo en la lucha contra el atraso. La escuela nace de la comunidad y tiene todas sus características desde un principio; más adelante, se eleva a un nivel superior y, por el efecto de reciprocidad, influye en la colectividad que le ha dado vida. Esto es así tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas" (8, p. 5).

En las escuelas comunitarias de Yugoslavia, los alumnos están comprometidos —además de su participación en el trabajo productivo de las empresas— en el mejoramiento del medio ambiente. Siembran árboles, cultivan zonas verdes, podan el césped de las zonas públicas. En la escuela Sonya Marinković, de Zamun, en las afueras de Belgrado, descrito detalladamente en la publicación citada anteriormente, esta participación se traduce en la presencia en la empresa, de los alumnos de 7o. y 8o. años una vez por semana, durante cuatro horas, por un período de dos meses (8, p. 21).

En China, la educación está organizada según el principio formulado por el presidente Mao: "La educación debe estar al servicio de la política del proletariado, y debe combinarse con el trabajo productivo" (115 o, p. 513). Sin duda alguna, el trabajo no se ha convertido hasta ese punto en parte integrante de toda acción educativa en ninguna parte del mundo, el significado de la educación se deriva tan directamente del proceso de

1. Ver: Stevan BEZDANOV, *Une école communautaire en Yugoslavie* (8).

producción. En China, la educación y el trabajo se confunden en una sola medida política. La educación escolar ya no está limitada solamente a la clase. "Tanto en las ciudades como en el campo, las escuelas primarias y secundarias han establecido vínculos con fábricas, comunas populares, y con unidades militares vecinas. Se han acondicionado pequeñas fábricas y granjas en las escuelas primarias y secundarias que reunían las condiciones necesarias. Al mismo tiempo, se han invitado obreros, campesinos y soldados para que dicten cursos como educadores de medio tiempo. En las universidades se ha creado un sistema de unión triple, asociando la enseñanza, la investigación científica y el trabajo productivo (. . .). También las universidades cuentan con fábricas y granjas" (1150, p. 514)¹. Por ejemplo, una fábrica de instrumentos electrónicos donde se han desarrollado calculadoras ultramodernas, depende de la Universidad de Pekín.

Después del ciclo secundario cada joven chino pasa por lo menos dos o tres años en la vida activa, antes de poder continuar con sus estudios. Los estudiantes de las universidades se reclutan entre los obreros, campesinos o soldados que tienen un diploma de estudios secundarios, según propuestas de las organizaciones locales del partido. El Estado es el que decide la rama que el estudiante debe seguir, tomando en consideración sus aptitudes y sobre todo, las necesidades de empleo.

Otro modelo educativo cuya meta es la supresión de la barrera entre la escuela y el mundo del trabajo es la educación recurrente, de la cual ya hemos hablado (ver p. 54-60). Recordarán que su característica principal es la alternación de períodos de estudio y períodos de trabajo. Este esquema incorpora también las tendencias de la búsqueda de una mayor flexibilidad dentro de la adaptación de la enseñanza general y de la formación profesional a situaciones económicas y condiciones de empleo cambiantes y cada vez más inestables.

LA EDUCACION EN EL MUNDO RURAL RURALIZACION DE LA ENSEÑANZA

La magnitud del problema

La educación en las zonas rurales es uno de los problemas claves del desarrollo y del futuro de la humanidad. Es un problema de dimensiones enormes. Y, como todo problema crucial, es de complejidad muy grande.

Actualmente, aproximadamente 62% de la población mundial, es decir cerca de dos mil millones y medio de seres humanos, viven de la agricultura,

1. La revista *Perspectives* dedicó su último número del año 1975 a la educación en China. De este "archivo" hemos obtenido nuestra información y nuestras citas.

y entre ellos, mil millones y medio son jóvenes de menos de 24 años de edad. Para el año 2000, la población agrícola superará el tope de tres mil millones.

Dentro del conjunto de los países en vía de desarrollo, tres de cada cuatro personas son habitantes del campo. En los Estados Unidos sucede lo contrario. Allí, una persona de cada 25 vive en el campo.

En los países menos desarrollados, 80 a 90% de la población activa trabaja en la agricultura. En estos países, los productos agrícolas constituyen casi la totalidad de las exportaciones¹ (164, p. 79-84).

“El acceso del medio rural a la civilización moderna es el corazón de la batalla del desarrollo, la cual es la gran batalla del hombre de nuestros tiempos”, declaraba René Maheu, antiguo Director General de la UNESCO². Las pocas cifras que hemos citado demuestran cuán gigantesca es la batalla.

Algunos aspectos característicos de la condición campesina

En todas las regiones del Tercer Mundo, las zonas rurales son las menos desarrolladas. En ellas se encuentran la mayor presión demográfica, las tasas más elevadas de sub-empleo, de desempleo y de analfabetismo. Son las regiones que sufren en mayor medida de sub-alimentación, de falta de higiene, de pobreza y de miseria. Allí, los medios de transporte y de comunicación, las redes de distribución de energía, son totalmente insuficientes. La falta de estructuras institucionalizadas es flagrante.

Casi en todas partes, el mundo rural es un mundo aislado, replegado sobre sí mismo. Allí, las relaciones sociales y la organización de la producción son a menudo arcaicas. Por consiguiente, la productividad promedio del trabajo agrícola es baja.

Las grandes masas de agricultores están prisioneras en el círculo infernal de la pobreza, el hambre y la ignorancia. Debido a su mala nutrición, estos campesinos no poseen ni la fuerza física ni las facultades intelectuales, ni los conocimientos necesarios para liberarse de sus miserias. Los más desfavorecidos de ellos son los pequeños productores, cuya productividad tiende a bajar, a pesar de algunos éxitos de la “revolución verde”. Casi en todas partes, el mundo rural es un mundo estancado. En la publicación de la UNESCO, *L'éducation en milieu rural*, encontramos la siguiente descripción de la sociedad rural: “En ese mundo replegado sobre sí mismo, sometido al ritmo de las estaciones y de los cultivos, el trabajo no es

1. Ejemplos: Etiopía (98%), Sri Lanka (97%), Gambia (96%), Chad (94%), Alto Volta (88%), Tailandia (82%), Honduras (81%). Cifras de 1970.
2. Discurso de apertura de la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza y la Formación Agrícola, Copenhague 1970.

una actividad que presente diferencias. Allí, todas las actividades son obligaciones sociales que tienden hacia la conservación y la cohesión del grupo. Teniendo como eje su equilibrio, el sistema se basa en la autoridad de los ancianos y en la solidaridad de todos los miembros de la comunidad". De esto proviene la siguiente conclusión: "Los factores del desarrollo agrícola no son, en primer lugar, técnicos, sino que competen a estructuras políticas, sociales y económicas a las cuales la suerte del campesino está estrechamente ligada" (137, p. 12-13). Las brechas que separan a la ciudad y al campo crecen cada día más, reflejando los desequilibrios e injusticias que caracterizan, de manera general, las relaciones entre las regiones industrializadas y las regiones sub-desarrolladas.

En la mayoría de los países y debido a muchas razones, los gobiernos tienen tendencia a concentrar sus principales esfuerzos de desarrollo en las regiones urbanas, en detrimento de las comunidades rurales (115f, p. 275; 164, p. 87-88). En las ciudades, los ingresos promedio representan a menudo un múltiplo del ingreso promedio del campesino. ¿Es acaso sorprendente que, en estas condiciones, las ciudades sean como enormes imanes para los habitantes del campo y especialmente para los jóvenes estudiantes? Entonces, el convertirse en ciudadano viene a ser sinónimo de promoción social.

Los peligros de esta evolución son evidentes: tugurios, desempleo masivo, problemas sociales¹, etc. El hecho de que los elementos más dinámicos y mejor instruidos son los que dejan el campo, es una de las consecuencias más graves. En los países desarrollados, donde la agricultura está sobre la vía de la industrialización, estos problemas tal vez son menos agudos; pero sería una ilusión afirmar que no existen o que hayan sido resueltos. También en estos países, las estructuras y los contenidos de la enseñanza, tal como existen actualmente, responden ante todo a las exigencias socio-económicas y culturales de la población urbana.

Exigencias y aspectos urgentes del desarrollo agrícola

El hecho de que la situación alimenticia mundial es precaria es algo conocido. Según un documento de la Conferencia Mundial de Alimentación celebrada en 1974, aproximadamente 460 millones de personas en el mundo sufrían, en 1970 de serias carencias nutricionales, y de los 97 países en vía de desarrollo, 61 presentaban un déficit alimenticio. Las catástrofes que recientemente han afectado a Sahel y a algunos países del Asia ilustran de manera dramática la realidad del peligro que amenaza la vida misma de estas poblaciones (164, p. 84). Acontecimientos recientes han demostrado que los países industrializados también pueden tener dificultades de abastecimiento.

1. Los actuales movimientos estudiantiles, en mi opinión, no son nada en comparación de lo que puede suceder cuando los intelectuales desempleados se pongan a la cabeza de las morerías de Africa". Joseph KI-ZERBO (115d, p. 464).

La única vía para resolver el problema del hambre y evitar una catástrofe alimenticia mundial es el aumento de la productividad agrícola. El hecho de que solamente los países, en vía de desarrollo tienen cada año 60 millones de bocas más que alimentar, demuestra cuán urgente es el problema.

El desarrollo agrícola es un factor indispensable, y a veces el motor decisivo, de todo proceso de desarrollo económico global. Para los países en vía de desarrollo, la exportación de productos agrícolas es la fuente más importante de divisas que permite la compra de equipos necesarios para la modernización de la economía. Además, el desarrollo agrícola contribuye de manera especial al proceso de industrialización, ya sea mediante el suministro de materias primas, o mediante la adquisición de bienes industriales, con lo que estimula el crecimiento industrial (181, p. 61).

El sector rural, relativamente olvidado en el pasado, merece entonces que se le preste una atención especial. Este sector debe ser objeto de lo que se ha convenido en llamar una "planificación integrada", nueva idea-fuerza del desarrollo, de acuerdo con numerosos factores sociales y económicos interdependientes.

El desarrollo rural y el aumento de la productividad agrícola constituyen, en gran medida, una cuestión de mejora de las técnicas agrícolas: introducción de nuevos métodos de cultivo, de nuevas semillas, del empleo de abonos, uso de máquinas agrícolas, mejora de las infraestructuras como son los sistemas de irrigación, etc.

Pero todas estas técnicas requieren capacitación y conocimientos. El desarrollo de la agricultura requiere la participación de los campesinos y de campesinos, mejor instruidos, mejor formados, más dinámicos, que sepan comprender las necesidades de su medio y que puedan adaptarse a los cambios. En las zonas rurales más atrasadas es necesario ante todo vencer el letargo y el estancamiento¹, ya que no hay desarrollo si no hay cambio; y solo hay cambio si hay movimiento.

El desarrollo de actitudes y de aptitudes es una condición indispensable del crecimiento del sector agrícola y de la mejora de la calidad de la vida de los habitantes del campo. Por consiguiente, se trata de un problema educativo de la mayor importancia. Por esto, no es sorprendente que los altos funcionarios de los ministerios de educación de los países de América Latina y el Caribe, que se reunieron en febrero de 1976 en Panamá, hayan afirmado que "actualmente se debe dar una importancia y una atención sin precedentes a la educación de los habitantes de las zonas rurales" (158, p. 13).

1. "La educación debería servir de fuerza motriz para sacar a la población rural de un estado de ser pasivo y ponerla sobre la vía de la realización" (69, p. 4).

No obstante, hay que recordar siempre el hecho de que la educación es, en todas las circunstancias, un instrumento indispensable pero no suficiente para engendrar procesos de cambio, y de desarrollo socio-económico.

La educación nunca hace milagros. Dentro del contexto del desarrollo, sus efectos dependen en gran medida, del grado de integración dentro de la globalidad de las medidas tomadas para desencadenar o acelerar el proceso del progreso económico y social.

El subdesarrollo educativo en las zonas rurales

“En el mapa del mundo, las zonas sombreadas que designan la geografía de la ignorancia, son sobre todo agrícolas”, afirma Edgar Faure, Presidente de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (137, p. VII).

“En todas partes del mundo, la educación moderna sufre las deficiencias más serias en las regiones rurales”, declara A. M., M’Bow, Director General de la UNESCO (158, p. 2). “La sub-educación del mundo rural amenaza con llevarnos hacia una verdadera catástrofe” advierte L. Malassis, uno de los mejores expertos en la cuestión (81, p.4).

En las regiones de los países en vía de desarrollo se encuentran las tasas más bajas de escolarización y, por lo tanto, las tasas más elevadas de analfabetismo. A esto se agrega que las pérdidas de años escolares no alcanza tasas más altas en ninguna otra parte.

Tratemos de bosquejar una escuela típica de una de las grandes zonas donde reinan la pobreza y la miseria: la escuela está establecida en un local improvisado. Prácticamente no cuenta con medios didácticos. El maestro, que se encuentra frente a una clase enorme de 100 alumnos o más, de edades muy diferentes, tiene una formación totalmente insuficiente. En la mayoría de los casos sólo posee una educación primaria¹. Está mal pagado. Los alumnos provienen de medios analfabetos, los cuales no les brindan ningún tipo de ayuda. Sufren de desnutrición, lo que disminuye su entusiasmo y sus capacidades intelectuales. Con frecuencia, están enfermos, atacados de paludismo o víctimas de los parásitos. Muchos de ellos deben caminar durante varias horas para llegar a la escuela.

“En muchos países de Africa, de América Latina y de Asia, más de la mitad de los alumnos de las escuelas primarias especialmente en las zonas rurales, no vuelven nunca más a la escuela después del segundo año de estudio” (137, p. 17). Por lo tanto, vuelven a caer en el analfabetismo, como le sucede a todas las personas que han asistido a la escuela durante menos de tres años.

1. En la República Unida del Camerún, en 1970, para no citar sino este ejemplo entre tantos otros, 72,2% de los maestros eran monitores cuyo único diploma era el certificado de estudios primarios (77, p. 16).

La enseñanza que se imparte en las escuelas rurales del Tercer Mundo (y otras partes) generalmente está mal adaptada a las necesidades de la población agrícola¹. En Africa, especialmente, donde todavía está ampliamente influenciada por el patrimonio del período colonial, a menudo es demasiado "literaria", destinada sobre todo a formar funcionarios subalternos. Es una enseñanza que no conduce prácticamente a nada.

En lugar de ser un instrumento poderoso de progreso social, económico y cultural, la escuela de pueblo, mal adaptada, pedagógicamente subdesarrollada, mal equipada, mal administrada, frecuentemente se convierte en el Tercer Mundo, en un factor de subdesarrollo y en una causa del éxodo rural². Por lo tanto, es más un mal que un bien.

Teniendo en cuenta todas estas deficiencias y dificultades podemos comprender hasta cierto punto, que los gobiernos y la "mayoría de los organismos de planeación a nivel central, tengan la costumbre de olvidarse del sector de la enseñanza rural"³, para favorecer la enseñanza superior y también a veces, para favorecer acciones prestigiosas⁴. Afortunadamente, ya se puede percibir una tendencia contraria a esta situación, especialmente en América Latina, en Asia y en algunos países africanos.

La ruralización de la educación

Hasta una época relativamente reciente se entendía por "ruralización" de la educación, la introducción de algunos elementos de formación agrícola en los programas de estudio de las escuelas del campo: en botánica, el estudio de las diferentes especies de cereales y leguminosas; en zoología, el estudio de los bóvidos y las ratas; en aritmética se multiplicaban sacos de papa por docenas y, sobre todo, se enseñaba un poco de jardinería.

1. Joseph KI-ZERBO realizó una descripción muy pertinente de las deficiencias de la educación en los países en vía de desarrollo. Recomendamos especialmente la lectura de su artículo "Education et développement" (115d, p. 457-467 y 53, p. 94-113).
2. Joseph KI-ZERBO escribe: "En muchos países en vía de desarrollo la escuela es reflejo y fruto del subdesarrollo que lo rodea, del cual proviene su deficiencia, su miseria cualitativa, y cuantitativa. Pero poco a poco, —y este es el riesgo verdaderamente grave en los países en vía de desarrollo la escuela amenaza en convertirse en un factor de subdesarrollo" (115d, p. 458).
3. Ver: Tekeshi MOTOOKA, "L'éducation pour le développement rural: les investissements dans les pays en voie de développement" (115f, p. 265-273).
4. La mayoría de los países en vía de desarrollo adolecen de una sub-inversión persistente en la enseñanza primaria, unida a una sobre-inversión no menos persistente en la enseñanza superior". Mark BLAUG *Economie et planification de l'éducation dans les pays en voie de développement*" (115d, p. 477-478).

Hoy en día, por "ruralización" se entiende todas las medidas tomadas para adaptar los sistemas educativos a las necesidades de las poblaciones rurales. "Ruralización, para la Unión Camerunesa y el gobierno, significa adaptación de la educación a las realidades de este país, el cual es esencialmente agrícola", declaró, por ejemplo, S.E. El Adj Ahmadou Abidjo, Presidente de la República Federal del Camerún, durante la entrega de diplomas a los alumnos del Instituto de Pedagogía Aplicada a la Vocación Rural (IPAR), en 1970 (77, p. 43-44).

Estas medidas pueden ser de orden material. Ante todo, se trata de la implantación de un número mayor de escuelas en los campos. Los datos que tenemos a este respecto son escasos, ya que las estadísticas sobre la expansión cuantitativa de la educación no proporcionan sino pocos indicios sobre la evolución en las zonas rurales. Sin embargo, algunos países están suficientemente conscientes del problema y dieron algunas indicaciones en sus informes presentados durante la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación. Citaremos entre otros a la URSS, en donde un decreto del Comité Central del Partido y del Consejo de Ministros estipula la construcción, en las zonas rurales, de nuevos edificios escolares con una capacidad total de 9,26 millones de alumnos. La aplicación de este decreto permitirá el acondicionamiento, en cada sovkhoz y cada kolkhoz de grandes dimensiones, de una escuela de enseñanza general o de segundo grado¹. En Polonia se puede observar una concentración del sistema escolar, que hasta entonces había estado muy disperso en los campos, en escuelas comunales colectivas. Estas escuelas comprenden jardines infantiles, escuelas primarias, escuelas profesionales elementales y de preparación agrícola, escuelas elementales de agricultura, liceos de enseñanza general y escuelas profesionales del segundo grado. Se realiza un esfuerzo especial para crear instituciones de educación pre-escolar en las zonas rurales. Actualmente, el número de niños que asisten a los jardines infantiles y a los niveles pre-escolares aumenta dos veces más rápido en los campos que en las ciudades. En Perú y otros países de América Latina se crearon centenares de núcleos educativos comunales (ver p. 159). En Paquistán existe un plan para elevar el nivel de 3630 escuelas primarias y de 1480 escuelas medias, en las zonas rurales. Otros países como Irak², Filipinas, Túnez, y Turquía, despliegan esfuerzos especiales tendientes a mejorar la tasa de escolarización de los niños de las zonas rurales.

Otras medidas necesarias para permitir la escolarización de un número mayor de los niños en el campo, son la organización del transporte de estos alumnos y la instalación de comedores e internados. En las zonas del Sahara en Argelia se han creado internados en el ciclo elemental para los niños nómades. "En este mismo país, 882 000 alumnos frecuentaban en 1975 los

1. URSS. Comité central del PCUS y Consejo de Ministros de la URSS. "Medidas destinadas a mejorar aún más las condiciones de trabajo de la escuela rural de enseñanza general": En *Pravda* (Moskva), 7 de julio de 1973.
2. En Irak, la tasa de escolarización en las zonas rurales aumentó, desde 1972/73 hasta 1973/74, de 48,3% a 57,2%.

nómades. “En este mismo país, 882 000 alumnos frecuentaban en 1975 los comedores escolares. Otro país del Maghreb, Túnez, también ha instalado numerosos comedores para los estudiantes de las zonas rurales. También organiza el transporte de los estudiantes hasta las escuelas rurales. En URSS, el decreto anteriormente mencionado estipula la organización del transporte regular y gratuito de los alumnos desde su domicilio hasta la escuela, y viceversa. Este transporte se efectuará por autobús, tren, barcos de navegación fluvial y otros medios organizados especialmente por los kolkhozes, los sovkhozes, y otras empresas y organizaciones diferentes.

En las regiones montañosas de China, en las cuales los alumnos están diseminados, los educadores son quienes se desplazan para dar las lecciones. En las zonas ganaderas, las escuelas se desplazan con los pastores. Se han abierto escuelas flotantes para favorecer a los hijos de los pescadores (1150. p. 517). En Cuba se crearon también servicios ambulantes a beneficio de pequeñas escuelas rurales. En Arabia Saudita los profesores se desplazan en helicópteros con el equipo escolar, mientras que en la República Árabe Libia se utilizan, en una escala relativamente grande, salones prefabricados móviles para facilitar la enseñanza en las zonas distantes. Algunos países piensan poder hacer frente al déficit educativo de las zonas rurales, mediante una descentralización de las estructuras administrativas. Así, en Irán, la descentralización del sistema educativo produjo como resultado el que hoy son, los consejos regionales de la educación los que efectúan la planeación, y que los programas se adaptan a las condiciones y a las necesidades inherentes a las diversas regiones del país¹. Paquistán e Indonesia han realizado una descentralización semejante de la planificación. Modificaciones análogas se han introducido en el sistema de administración y manejo educativo de Singapur (147, p. 9) y del Congo.

Una reforma de especial interés y significación en este campo es la de Perú, con sus “sistemas nucleares” (**núcleos educativos comunales, NEC**)². Todas las instituciones locales que responden a las diferentes necesidades educativas de la comunidad se agrupan alrededor de un **centro base** (generalmente una escuela secundaria), el cual dirige y coordina las actividades de los NEC. Estas diferentes necesidades son la enseñanza básica para jóvenes y adultos (**educación básica regular y educación básica laboral**), enseñanza secundaria, formación profesional, alfabetización de adultos, actividades culturales, etc. Todas las instalaciones que responden a las necesidades forman parte de los NEC: escuelas, bibliotecas, talleres, laboratorios, campos deportivos, etc. Los NEC están estrechamente ligados a todos los aspectos de la vida comunal. Administrados por **consejos educativos comunales** (integrados por educadores, padres de familia y representantes de las autoridades comunales y de diferentes agrupaciones locales como sindicatos, etc), gozan de gran autonomía. Se trata entonces

1. Ver: Iraj AYMÁN, *L'innovation éducative en Iran* (2).

2. Ver Judithe BIZOT, *La réforme de l'éducation au Pérou* (9) y el informe de Perú ante la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación.

de una verdadera transferencia de poder en el campo de la educación, y de una participación real de la comunidad en la administración educativa. Los 819 NEC del país que constituyen las unidades básicas de todo el sistema educativo peruano, están agrupados en 28 zonas, las cuales están a su vez repartidas en 9 regiones.

En Polonia existe una orientación diferente. Allí, las pequeñas escuelas rurales están concentradas en establecimientos más importantes y mejor equipados, ya que el sistema educativo rural se había considerado como una red demasiado dispersa. No obstante, estas escuelas comunitarias colectivas que incluyen jardines infantiles, escuelas primarias, escuelas profesionales elementales y de preparación agrícola, escuelas elementales de agricultura, unidades independientes a nivel administrativo y presupuestal.

En algunos países árabes se agrupan con una facilidad semejante, los pueblos demasiado pequeños, y se están realizando esfuerzos para sedentarizar a los nómades.

Los problemas de centralización, descentralización y coordinación se presentan también a nivel de las estructuras gubernamentales. En muchos países, diferentes ministerios tienen la gran responsabilidad de los diversos aspectos de la educación en las zonas rurales¹. Las dificultades que emanan de esto son evidentes. Esta es la razón por la cual se manifiesta una tendencia creciente de que todas las formas de educación rural dependan exclusivamente de los ministerios de educación, de crear por lo menos, órganos de coordinación entre los ministerios.

No existe ninguna publicación, ningún informe relativo a la educación en las zonas rurales que no haga énfasis en la escasez que hay en los campos, de educadores y especialmente de educadores suficientemente calificados. Los maestros se ven atraídos por las ciudades donde reciben mejor salario, donde se sienten menos aislados, donde las condiciones de vida y de trabajo son mejores, donde las escuelas están mejor dotadas. De esa forma se acentúan aún más las diferencias entre las ciudades y las regiones rurales, las cuales son el motor del éxodo rural.

Pero, a pesar de que estos hechos están generalmente reconocidos, es necesario afirmar que son pocos los países que verdaderamente reconocen las consecuencias de ellos. Prácticamente en todas partes, las presiones políticas que las poblaciones urbanas ejercen sobre los gobiernos, son mayores que las que ejercen los campesinos, quienes con frecuencia no poseen los medios para hacerse oír y quienes viven lejos de los centros donde se toman las decisiones.

1. Ver: Takeshi MOTOOKA, "L'éducation pour le développement rural: les investissements dans les pays en voie de développement" (115f, p. 265-273 y especialmente p. 266).

En algunos países se han fundado escuelas normales que imparten una formación más corta y de un nivel menos ambicioso, con el fin de atraer hacia la profesión docente jóvenes campesinos que puedan ejercer mejor su oficio en un medio que les es familiar (132, p. 63-64). Para esto, los institutores del campo tendrían necesidad de una formación adicional especial, ya que deben ser a la vez educadores y promotores eficaces del desarrollo comunitario en los pueblos (134, p. 49).

Entre los pocos países que basan la ruralización de la educación en una formación de maestros concebida para este fin, se encuentra la República Unida del Camerún, donde el Instituto de Pedagogía Aplicada a la Vocación Rural (IPAR), prepara a los educadores para sus múltiples funciones en las nuevas escuelas ruralizadas¹. En Liberia se está realizando una reforma de la formación de maestros en la misma dirección.

En algunos países, como por ejemplo la URSS, los educadores de las zonas rurales tienen privilegios. En otros países es necesario cumplir con un período de servicio en el medio rural antes de poder beneficiarse de una promoción.

El aspecto más importante de la ruralización de la educación es quizás la adaptación de la enseñanza y de su contenido a las necesidades de las sociedades rurales.

- El mundo rural necesita jóvenes
- dinámicos, capaces de adaptarse a los cambios y especialmente al progreso en materia de agricultura, que amen el trabajo campesino y que sepan valerse de sus manos;
 - listos a participar en el desarrollo de su comunidad;
 - capaces de proveer lo necesario a una familia y de educar a los niños;
 - que tengan conocimientos elementales de los procesos naturales y que comprendan el funcionamiento de los instrumentos y máquinas agrícolas;
 - que sepan leer, escribir y contar.

Es evidente que, en la práctica, estas necesidades varían en función del contexto cultural, del nivel de desarrollo, al igual que del ambiente natural de la sociedad determinada. La ruralización del contenido de la enseñanza significa ante todo la introducción de algunos elementos de formación agrícola en los programas escolares. Las tendencias de las reformas y experimentos educativos en los países rurales reflejan estas orientaciones.

El sistema de las **escuelas secundarias básicas en el campo**, que van del 7o. al 10o. año escolar en Cuba, es especialmente interesante en cuanto a

1. Ver: Raymond LALLEZ, *Une expérience de ruralisation de l'enseignement: l'IPAR et la réforme camerounaise* (77).

Educar es depositar en cada hombre todo el saber de la humanidad; es resumir para cada hombre toda la historia del mundo hasta el día en que nació; es elevarlo a nivel de su tiempo con el fin de que pueda vivir en él y no ser devorado por él; es preparar al hombre para la vida (. . .).

Divorciar al hombre de la tierra es un atentado monstruoso. Es un simple razonamiento escolástico: a los pájaros las alas, a los peces las aletas; a los hombres que habitan la naturaleza, el conocimiento de dicha naturaleza: estas son sus alas. Y el único medio de poner esto a su disposición, es logrando que el elemento científico se convierta en el esqueleto mismo del sistema de educación pública. Que la enseñanza elemental contenga ya los principios elementales de la ciencia.

En América Latina, se está cometiendo un grave error: se educa a los pueblos que viven casi exclusivamente de los productos de la tierra, dentro de la única perspectiva de la vida urbana; no se les prepara para la vida campesina (. . .) para estudiar la agricultura moderna en las explotaciones prósperas; para vivir en las granjas, una o más veces, durante el tiempo de las cosechas.

Eliminamos del trabajo manual las ventajas físicas, mentales y morales (. . .). El hombre se engrandece a través del trabajo de sus manos (. . .) y detrás de cada escuela un taller agrícola, un lugar expuesto a la lluvia y al sol, donde cada alumno puede sembrar un árbol (. . .) ya que no es de los textos inertes y esquemáticos de donde nacen los frutos de la vida (. . .).

Aquí como en todas partes, el problema consiste en sembrar. El aprendizaje de la agricultura es todavía más urgente pero (. . .) en los lugares mismos de cultivo donde, a cambio de describir las diferentes partes de la carreta se invita a los alumnos a observarla y a manejarla; a donde, a cambio de explicar por medio de fórmulas en el tablero negro la composición de los suelos, se muestran las diferentes capas de terrenos reales (. . .).

Quienes deben su bienestar a su trabajo o que han consagrado su vida a suscitar y moldear fuerzas sin economizar las propias, tienen el ojo avisor, el verbo pintoresco y la mano firme. Son ellos quienes hacen el mundo.

Solamente hay una varita que puede hacer surgir el agua pura de la roca: es el trabajo.

No se debe decir escuela sino taller; la pluma se debe dejar para las tardes; la mañana se debe consagrar al azadón.

JOSE MARTI (1853-1895)
Poeta, pensador y patriota cubano
(52, p. 2-3)

este tema se refiere¹. Estas escuelas se basan en el principio de una combinación del estudio y del trabajo agrícola. Cada una de ellas acoge 500 alumnos (250 niños y 250 niñas) y posee 200 hectáreas de terreno para cultivar. Durante los cinco días hábiles de la semana, los alumnos residen en la escuela. El principio fundamental que rige todo el sistema de enseñanza en Cuba es que el trabajo, y ante todo el trabajo productivo, es en sí un factor poderoso del desarrollo de la personalidad. En el campo, en las escuelas secundarias, la formación está estrechamente ligada al trabajo productivo. Los alumnos trabajan diariamente en los cultivos escolares, combinando este trabajo con el estudio (son cuatro horas y media de clases y dos de estudio) y además con las actividades culturales o deportivas (una hora). Un día a la semana, los alumnos tienen la noche libre, desde las 17h 30. En todas las actividades reina una mentalidad colectiva y el individualismo y el egoísmo se combaten sistemáticamente. El sistema cubano no solo tiene un fundamento pedagógico sino también un plan económico futuro. Considerando que Cuba es un país pobre, el gobierno piensa que un sistema educativo que unifique la enseñanza y las actividades productivas es el único que puede suministrar al Estado los medios necesarios que le permitan generalizar la enseñanza secundaria.

Cuba no es el único país donde la enseñanza se combina con la producción agrícola o donde el trabajo productivo de los alumnos es un medio para financiar la escuela. En el Congo se están realizando experimentos tendientes a la creación de escuelas rurales totalmente auto-suficientes. En Benin, la reforma de la educación estipula que cada establecimiento escolar se debe organizar en cooperativa escolar y debe aumentar su capacidad con una unidad de producción. El Tchad también sigue una tendencia semejante. En Etiopía, se estipula que en las zonas rurales cada escuela posea 10 hectáreas de terreno y pueda, si es necesario, satisfacer sus propias necesidades. En China existen sistemas semejantes.

En la URSS, los alumnos participan en los trabajos del campo, en brigadas escolares. Existen también centros de aprendizaje agrícola: son combinaciones de estudio y producción, donde se imparte una formación orientada hacia las ramas agrícolas.

Otros países no van tan lejos como en los pocos ejemplos citados, sino que se limitan a introducir algunas actividades agrícolas en la enseñanza, sin tener como objetivo una verdadera producción.

En diciembre de 1975 se celebró en Lomé, Togo, un "seminario regional sobre la calidad del proceso educativo: educación y desarrollo en Africa actualmente". En el documento de trabajo propuesto para esta reunión, Robert Mélet, consultor de la UNESCO denuncia "el error y el fracaso" de la "ruralización" de la enseñanza (76, p. 34-36). No es ni mucho

1. Ver: Max FIGUEROA, Abel PRIETO y Raoul GUTIERREZ, *L'école secondaire de base à la campagne: une innovation pédagogique de Cuba* (52) y Max FIGUEROA ARAUJO, *L'école à la campagne à Cuba* (115p, p. 135-137).

menos, la única voz de crítica. Muchos autores antes que él, especialmente Louis Malassis (81 y 115f, p. 243-255) había denunciado las “trampas de la ruralización”.

Se corre el riesgo de que la enseñanza adaptada al medio rural, sobre todo a nivel de la primaria, se convierta en una enseñanza limitada o unilateral, que siga desfavoreciendo a los jóvenes del campo con relación a los de la ciudad, que contribuya a ampliar aún más la brecha que existe entre la población urbana y la población campesina. También existe el riesgo de que la ruralización lleve a los jóvenes a un callejón sin salida, a un ghetto, a cerrarle, incluso a los más inteligentes de ellos, las puertas de acceso a los niveles superiores de enseñanza. Así, en lugar de contribuir a la solución de los problemas de los habitantes del campo, en lugar de reducir las injusticias en lugar de frenar el éxodo rural, la escuela acentuaría las desigualdades sociales con todas sus consecuencias.

La gran mayoría de quienes están a cargo de la educación están hoy conscientes de esos peligros. En muchas reuniones intergubernamentales, han afirmado que no debe haber dos tipos de enseñanza, uno para las zonas rurales y otro para las zonas urbanas. Algunas grandes reformas de la educación se basan en este principio. En Camerún, para citar solamente ese ejemplo, el Jefe del Estado declaró: “Cuando digo ruralización de la enseñanza, no entiendo una enseñanza limitada, impartida quién sabe a qué hijos de campesinos” (77, p. 43). Otros textos oficiales desarrollan esta idea sin ambigüedad: “La escuela primaria rural será la escuela única, la de las ciudades y de los campos, será la de todos los niños, de quienes seguirán a la enseñanza secundaria, así como de quienes la dejarán para entrar inmediatamente a participar en la vida activa” (77, p.28).

Pero el problema sigue siendo complejo. ¿Cómo incitar a los jóvenes a convertirse en agricultores si la condición campesina es tal que su principal característica es la pobreza material e intelectual, y que no ofrece prácticamente ninguna oportunidad de realización personal y de promoción social?¹

En estas condiciones, ¿cómo frenar el éxodo de la juventud, y especialmente de los jóvenes dinámicos y que han recibido cierta instrucción, sin limitarles o sin cerrarles, de un modo u otro, el camino hacia el espejismo de las ciudades? Y al mismo tiempo, ¿cómo dirigir las inteligencias que estos países necesitan para asegurar el desarrollo y cómo conducirlos hacia la enseñanza secundaria, e incluso hacia la enseñanza superior? ¿Cómo evitar la marginalización y frenar la tendencia a la proletarianización del mundo rural? Louis Malassis escribe al respecto: “No es organizando una segregación educativa como se resolverán los problemas del desarrollo

1. El interrogante también se plantea en los países donde la agricultura está en vía de industrialización “Investigaciones realizadas en Francia demostraron que de 90 a 100% de los jóvenes que siguen estudiando después de la edad límite de la escolaridad obligatoria, no regresa a la explotación familiar...” (32, p. 5).

rural: la transformación de la agricultura será la que le dará a la educación su verdadero significado" (81, p. 10).

Henos aquí enfrentados una vez más con el problema del desarrollo integrado, del cual la educación es solo un elemento —importante, es cierto—, entre otros. M. Majid Rahnema, miembro iraní del Consejo Ejecutivo de la UNESCO, en mayo de 1976 durante una sesión del Consejo declaró: "¿Cómo se puede concebir una vía nueva para el desarrollo rural integrado y, en caso de necesidad, para evitar las tendencias peligrosas a la "ruralización" de la educación o a la promoción de una enseñanza limitada para las masas rurales, si esta vía no contempla un conjunto de medidas tendientes a atacar todos los factores socio-económicos, culturales, ecológicos y demás, incluyendo la escuela, que son la fuente del deterioro de la vida y que en las comunidades lugareñas son la fuente de su des-culturización y del éxodo de los productos formados en la escuela, hacia las ciudades? No, ya no es posible planear reformas serias en cualquier campo de la educación (...) sin concebir las reformas como un conjunto sistemático en el cual todo se encadena y todo se respalda. La educación, al igual que el desarrollo al cual se integra, es un mosaico en el cual no se puede cambiar una pieza sin modificar el conjunto".

El papel de la educación extraescolar

Allí donde una parte —y con frecuencia sólo una pequeña minoría de jóvenes— recibe educación¹ y donde, una parte importante de los alumnos estudia solamente durante un período breve, apenas suficiente para aprender a leer y escribir, es necesario buscar otros medios para desarrollar las aptitudes y transmitir los conocimientos y las técnicas que constituyen el "caudal mínimo" que permite a los jóvenes asumir las responsabilidades de la edad adulta².

Hay quienes piensan que, en las zonas rurales, la educación extraescolar es la vía ideal para compensar los déficits y las deficiencias o fallas de la escuela. Esta es la razón por la cual muchos países agrícolas realizan esfuerzos para desarrollar los sectores extraescolares de sus sistemas educativos. La lista de los programas extraescolares que ofrece Kenia, que aparece a continuación, es un ejemplo de esto.

La escuela politécnica rural de Kenia, que aparece en esta lista, presenta una fórmula especialmente atrayente. Se trata de un centro de

1. En los países donde la tasa de escolarización es baja existen a menudo diferencias muy grandes entre las zonas urbanas y las zonas rurales. "Por ejemplo, para el Alto Volta, se dice que hay 9% de niños escolarizados en todo el país, pero esto varía de 40% en Ouagadougou y 33% en Bobo, a 4% en Kaya y 3% en Titao" (115d, p. 464).
2. Ver p. 20, al igual que nuestro capítulo sobre "la reflexión sobre los objetivos de la educación", (p. 17). En el contexto de la educación rural, autores como Philip H. COOMBS (35, p. 13-17; 115g, p. 319-322) y Louis MALASSIS (81, p. 89) han presentado información sobre este "caudal mínimo".

KENIA

Lista de los programas de educación extraescolar

I. Gubernamentales

A. Departamento de desarrollo comunitario y de servicios sociales

- 1) Clubes de jóvenes y centros juveniles (dirigidos por autoridades locales u organismos voluntarios)
- 2) Escuelas politécnicas en los pueblos (dirigidas por el Consejo cristiano de Kenia)
- 3) Centros de formación para el desarrollo comunitario (dirigidos por los gobiernos locales)
- 4) Movimiento autónomo de desarrollo comunitario (con actividades de educación no formal)
- 5) Clases de alfabetización (organismos gubernamentales y voluntarios)
- 6) Dos organismos de coordinación: Consejo para la educación de los adultos y Consejo Nacional de la Juventud

B. Ministerio de Agricultura

- 1) Movimiento 4 - K
- 2) Centros de formación agrícola

C. Ministerio de Trabajo

- 1) Servicio nacional de la juventud
- 2) Centros de formación profesional

D. Ministerio de Salud

- 1) Centros de salud (en colaboración con las autoridades locales; programas de instrucción para mujeres y jovencitas)

E. Ministerio de Educación

- 1) Cursos de equivalencia (post-primarios) vinculados con la universidad y con la utilización de la radio.

F. Ministerio de Información

- 1) Radio educativa
- 2) Televisión educativa
- 3) Información y publicaciones cívicas

II. No gubernamentales

A. Iglesias (protestantes, católicas y musulmanas)

- 1) Politécnicos en las aldeas (protestantes y católicos)
- 2) Formación profesional
- 3) Centros de formación agrícola

B. Scouts

C. Exploradoras

D. YMCA

E. YWCA

F. Cruz Roja

G. Maendets ya Wanake ("Progreso femenino" - movimiento femenino de vocación educativa)

H. Diferentes asociaciones tribales (algunas tienen programas educativos)

III. Semi-gubernamentales

A. Universidad

- 1) Clases de educación de adultos
- 2) Grupo de servicios voluntarios

B. Autoridades locales

- 1) Apoyo material y personal para centros de formación o de desarrollo comunitario, centros de salud, movimientos de desarrollo comunitario.

aprendizaje de oficios rurales —agricultura, ganadería, apicultura, albañilería, carpintería, plomería, costura, panadería, etc. que funciona con pocos gastos y que está concebido para responder a las necesidades de los alumnos que salen de la enseñanza primaria. No se trata de otorgar diplomas sino simplemente de enseñarle a la gente la manera de hacer un trabajo. En la mayoría de los casos, los educadores se escogen entre los artesanos del lugar. Las colectividades locales son las encargadas, esencialmente, de la administración de estos centros. Para finales de 1978 está planeado crear 250 escuelas politécnicas rurales para 22 500 alumnos¹.

Otro ejemplo es el proyecto de Jombang, en Indonesia. Se debe a la iniciativa del **Bupati** (Jefe de la Regencia) de Kabupaten, antiguo oficial de policía. Con la ayuda de los scouts de las zonas rurales, de los representantes de distintas cooperativas y de los jefes de los departamentos de agricultura, educación, irrigación, ganadería, pesca y salud, pretende establecer, en cierto número de aldeas de su regencia, diversos programas de aprendizaje para jóvenes, combinados con actividades remuneradas. Todas las aldeas participan activamente en estas iniciativas².

De todos los problemas aún no resueltos y que siguen preocupando a los encargados de la educación, no mencionaremos aquí sino dos, los cuales nos parecen especialmente importantes. El primero es el problema de la coordinación entre la escuela y las múltiples actividades extraescolares y, finalmente, la integración de los diferentes enfoques educativos en un sistema coherente y global que, a su vez, debe formar parte de un sistema de medidas para el desarrollo. El segundo es el número limitado de participantes, incluso en las actividades que parecen estar entre las de mayor éxito. A menudo, solamente son algunos centenares —y además, se trata casi exclusivamente de personas que han recibido una formación escolar. En este contexto, las campañas de alfabetización (ver p. 68) son una excepción.

Nacimiento de nuevos tipos de instituciones educativas

No hay que olvidar nunca que las sociedades tradicionales —las cuales eran todas agrícolas— tal vez no tenían escuelas, pero no carecían de educación. (La escuela es una invención europea relativamente reciente). Siempre y en todas partes del mundo han existido procedimientos para formar a los jóvenes y transmitirles los conocimientos de que disponía la sociedad y los cuales necesitaban para asumir sus funciones y responsabilidades de adultos. Los procedimientos más significativos eran los ritos de la iniciación. Todo el pueblo participaba en la educación de los jóvenes. El pueblo era la escuela.

1. Ver: E. A. WANJALA, "Les écoles polytechniques rurales au Kenya" (115n, p. 440-444), y Philip H. COOMBS (35, p. 46 y 33, p. 146).
2. Ver: *L'innovation éducative en Indonésie* (70, p. 35-39).

Hoy en día se pueden observar tendencias hacia una nueva simbiosis entre la escuela y el pueblo. En algunos países, esencialmente los países rurales, la escuela se considera cada vez menos como un lugar cerrado donde se pasa un período de la juventud para adquirir conocimientos bien definidos y que a veces no tienen ninguna relación con la vida cotidiana.

La escuela explota, se abre, se dirige a los adultos al igual que a los jóvenes, a veces a unos y otros a la vez, anima al pueblo, despierta al pueblo, se convierte en el sitio de reunión del pueblo, el pueblo lo administra, y la escuela participa en el trabajo del pueblo.

Esta tendencia se manifiesta muy claramente en la reforma educativa emprendida en el Camerún (77), donde la escuela nueva del pueblo está concebida como un centro de animación y de irradiación, y donde el educador se forma para ser un institutor-animador. Allí, la escuela primaria “ruralizada” se convierte en el trampolín de una promoción colectiva. Los textos oficiales sobre esta reforma no son ambiguos: “La voluntad de los adultos de ponerse a trabajar para transformar las formas de vida actuales se facilitará muchísimo si el pueblo dispone del modelo suministrado por la escuela, (gallinero, jardín, cultivo, comedor, letrinas, pozo séptico). Los adultos, progresivamente, imitarán a la escuela si ésta les suministra ejemplos de acción para la transformación del medio, que satisfagan sus inclinaciones hacia el beneficio, la salud, la diversión (...). Los resultados (del trabajo del institutor-animador) progresivamente llevarán al entusiasmo de los estratos adolescentes y adultos de la población; la escuela se convertirá en centro de irradiación y el maestro, estimado por los habitantes, será requerido para orientar y organizar las actividades de los adultos a favor de una vida mejor (81, p. 78ff).

En la República Unida de Tanzania se ha puesto en práctica un proyecto piloto en Kwamisi, el cual tiende a integrar completamente la vida escolar a la vida de los habitantes. “El resultado ha sido un sentimiento común de solidaridad”, y como consecuencia, “una entrega común de todos los recursos y los esfuerzos con el fin de lograr el éxito de la comunidad en su totalidad. Desde ahora, la escuela forma parte de esta comunidad, lo cual confirma el hecho de que, desde el punto de vista administrativo, el presidente del pueblo dirige a todo el pueblo, incluyendo a la escuela” (131e, p. 20).

En Filipinas, el experimento de las “escuelas barrios”, es decir, escuelas secundarias de pueblo, ha demostrado la manera cómo mediante un enfoque cooperativo, se pueden vencer los obstáculos económicos, renovando el sistema escolar. La comuna rural es el origen de estas escuelas, cuyo número ha pasado de 4 en 1965 a 1700 en 1973. Como lo dijo el promotor de esta innovación, “podemos notar que todas las personas interesadas —alumnos, padres, educadores y todos los demás— estaban **comprometidas** de una forma u otra, en el lanzamiento del proyecto, la definición de sus objetivos, la planeación de las estrategias o de los métodos de enfoque, la evaluación de los resultados y la revisión consiguiente del programa. No apelamos a los **expertos** de Manila o de otras partes para que

nos dijeran qué debíamos hacer y cómo, sino que utilizamos al máximo los elementos de que disponíamos —educadores—, padres que enseñaban medio tiempo, abuelas que contaban a los niños historias del ayer, marcos popularizadores locales, etc. Los educadores comparaban sus experiencias y trazaban nuevas pautas para el mejoramiento de su enseñanza, pautas que aplicaban enseguida y rectificaban si era necesario.

No adquirimos equipos costosos, sino que improvisamos y utilizamos el material disponible, y este debido a dos razones: por razón de economía; en lugar de comprar material de enseñanza de ciencias por valor de Pl. 500 por escuela, lo que ninguna de ellas se puede permitir, los alumnos mismos improvisaron su propio equipo —al estilo suizo— utilizando objetos recuperados; y en segundo lugar, para hacer del objeto de aprendizaje —es decir, la ciencia— algo más interesante y estimulante.

Para esta labor utilizamos la “experiencia extranjera”, por lo menos la que conocemos, adaptándola a nuestras necesidades y problemas, y haciendo cambios aquí y allá a medida que avanzábamos. No afirmamos que todas las innovaciones eran buenas ni que todos los métodos tradicionales o pasados de moda eran malos. En cada caso, dejamos que la gente decidiera, después de una discusión, qué era lo que deseaban y cómo querían que se hiciera. Los dejamos tantear como habíamos tanteado nosotros mismos, y descubrir sus propios errores con el fin de que pudieran corregirlos mejor (y así mismo, realizar su propia educación)”¹.

En India se han creado escuelas experimentales a las cuales toda la comunidad puede asistir para recibir instrucción, y en América Latina, existen ejemplos semejantes en Colombia, Honduras, México, etc.

En su obra *L'éducation en Afrique-que faire?*(89), Dragoljub Najman se imagina una escuela nueva: “Pienso en una escuela, o más bien en una institución que impartiría los conocimientos básicos y las técnicas a los padres y a los niños de una comunidad rural a la vez. El hecho de saber si esta enseñanza se debe dar simultáneamente a todos los grupos de edades juntos, es una cuestión de orden netamente práctico. Yo estaría a favor de una enseñanza impartida a grupos de niños y padres reunidos, con el fin de que pudieran estudiar juntos bajo la dirección de una persona que sería a la vez un educador y una especie de dirigente de la comunidad.

Esta escuela comunitaria impartiría al mismo tiempo a los jóvenes y a sus mayores una enseñanza básica (...). Los niños y los adultos podrían permanecer allí cierta cantidad de años, hasta que adquirieran lo que algunos denominan “las normas de rendimiento final”.

El tiempo pasado en la escuela se adaptaría a las necesidades de la economía rural, y los niños, al igual que sus mayores, podrían asistir a clase

1. Pedro ORATA, *Self-help barrio highschool*. Singapur, prensa de la Eastern University, 1972, (p. 16) (Traducido del inglés).

a una hora del día o en una época del año, cuando no estuvieran obligados a trabajar en los campos (...). Durante algunos años todavía, la mayoría de quienes accedieran a esta nueva institución, permanecerían en el pueblo y trabajarían para la economía rural. Pero los adultos, y especialmente los jóvenes que demostraran ser lo suficientemente capaces, irían a clases especiales de transición que les permitirían continuar sus estudios en instituciones más formales a nivel secundario, técnico o superior.

Lo importante sería que la educación y la instrucción no fueran impuestas por extraños que ya hubieran decidido su contenido y forma, ni por medio de programas inmodificables, con días y horas fijas. La educación sería un proceso mutuo, en el cual el grupo de los jóvenes y los adultos trataría de encontrar, junto con el profesor, las mejores soluciones a los problemas planteados. En este sistema habría una verdadera armonía entre la instrucción y la educación escolar y extraescolar, entre la educación de los jóvenes y la de los adultos. La educación se convertiría en una de las actividades corrientes para todos los habitantes del pueblo y no sería, como ocurre ahora, una actividad reservada a algunos privilegiados que aprenden cosas extrañas y extranjeras" (89, p. 61-62).

EDUCACION Y CULTURA

"Para nosotros, en Africa, actualmente todo desarrollo debe provenir de la cultura y encontrar su último significado en la cultura. Por lo tanto, la cultura es la gran inspiradora, y ella será, en realidad, la "última meta", afirma el sociólogo y diplomático togolés N'Sougan Agblemagnon¹.

No es este el momento de enfrascarnos en el interminable —aunque apasionante— debate sobre el concepto de "cultura" y sus múltiples definiciones. Es evidente que en los discursos sobre este tema, constantemente se mezclan diferentes acepciones y definiciones del término. Y muy a menudo, las divergencias de opinión sobre este tema se deben simplemente al hecho de que los interlocutores no hablan de la misma cosa. Por otra parte, parece evidente que la noción polifacética de cultura no se puede comprender mediante una simple definición, de la misma manera que es imposible expresar en pocas frases lo que es el ser humano o el significado de la existencia humana.

En principio se pueden distinguir hoy, dos conceptos. Uno, el tradicional, que por la palabra "cultura" entiende todo aquello que tiene que ver con el "mundo del espíritu": el pensamiento filosófico, la literatura, las bellas artes, la música, el teatro, etc.; el otro, más moderno, mucho más amplio, el de los antropólogos, designa como cultura: "el conjunto de

1. N'Sougan AGBLEMAGNON, *Buts et finalités de l'éducation en Afrique*: intervención presentada ante la 2a. reunión de consultores de la UNESCO sobre "Finalidades y teorías de la educación" París, junio de 1976.

valores, de instituciones y de formas de comportamiento que se transmiten colectivamente en el seno de una sociedad, al igual que los bienes materiales que el hombre produce”¹.

El campo cultural se encuentra entonces entre los límites relativamente precisos de “literatura y bellas artes” y del terreno ambiguo de los “bienes materiales que el hombre crea”. Se caracteriza por nociones como “valores” o “significado”: los objetos que el hombre crea —y a veces incluso los bienes naturales— se convierten en “culturales” en la medida en que se les dé algún sentido, es decir, si están unidos a un sistema de valores y de significados.

A cada sociedad humana le corresponde un sistema cultural que ella ha producido. Antes se hablaba del “alma de los pueblos”, hoy se habla más bien de su identidad cultural, idea unificadora de pueblos, de naciones, incluso de regiones. Los mitos, las religiones, el saber y sobre todo los idiomas, son, entre otros, componentes fundamentales de cada cultura.

Una característica esencial de la humanidad es ser creadora de culturas. El hombre, único entre todos los seres, es creador de cultura. En la cultura se realiza.

La cultura y la educación están íntimamente unidas. Son dos caras de una misma realidad. Es imposible determinar dónde acaba lo educativo y dónde comienza lo cultural. Y sería absurdo querer separarlos.

Entre las funciones culturales de la educación, señalamos que la educación es la que transmite la cultura de generación en generación; y que la educación es también la vía de acceso a la cultura. O, como dice Bertrand Schwartz: “La “necesidad cultural” (...) es producto de la educación (...). El sistema educativo está directamente comprometido en la participación de todos en la vida cultural” (125, p. 56). Mediante la educación los jóvenes se introducen e integran en la cultura de los adultos. Pero, la escuela se convierte en una sociedad específica dentro de la sociedad y se separa de ésta, empieza a producir su propia cultura, una contra-cultura de los jóvenes y adolescentes que van en contra de la sociedad de los adultos².

El papel educativo de la cultura también es múltiple: de la cultura emanar las orientaciones fundamentales de la educación y de la vida. Escuchar música, visitar un museo o una galería de arte, leer una novela, ver una obra de teatro, son actos educativos al igual que formas de participación en la cultura. También son formas de aprendizaje. La visita a un museo equivale a menudo a lecciones de historia o de geografía.

1. Roy PREISWERK. *Relations interculturelles et développement* (71p, 16).
2. Ver a este respecto: Jean Marie DOMENACH, “Education et société dans la perspective des pays industrialisés de l'Ouest” (115, p. 7-18).

Sería fácil multiplicar estos ejemplos. Agreguemos únicamente que el desarrollo de la creatividad del individuo —cuya especial importancia es un mundo cambiante ha sido subrayada varias veces en esta obra— es una actividad sobre la cual es imposible decir si es educativa o cultural.

No es debido al azar que actualmente surgen los mismos problemas tanto con relación a la cultura como a la educación: los grandes temas de una política cultural moderna son el acceso a la cultura y la democratización de la cultura. La “democracia cultural” corresponde a la “ciudadela educativa”. La educación permanente y el desarrollo cultural contemplan de manera análoga el pleno desarrollo de la personalidad. Hoy más que nunca, la educación y la cultura se confunden. Es significativo que, el Consejo de Europa, cuyo papel promotor en el desarrollo del concepto de educación permanente ya hemos subrayado, haya definido uno de sus objetivos principales, en su plan a mediano plazo 1976-1980, de la siguiente manera: “Promover una integración creciente entre las políticas de desarrollo cultural y las de la educación permanente” (24, p. 28).

Estas consideraciones están lejos de ser puramente filosóficas o teóricas, ya que en este contexto también se plantean cuestiones prácticas, como por ejemplo: ¿Cómo utilizar las instituciones culturales como los museos, las bibliotecas, los teatros, los cines, las colecciones de arte, las orquestas sinfónicas, con relación a los criterios, métodos y objetivos de la educación permanente? ¿Cómo introducir en la enseñanza la apertura sobre el mundo cultural? ¿Cómo aprender a ver una pintura, a descifrar una obra de arte o el significado de un objeto ritual?; ¿cómo desarrollar la sensibilidad estética y la alegría de crear (o cómo impedir que la escuela destruya los dones creadores del niño)?

La solución a estos problemas se torna a veces difícil debido al hecho de que, en muchos Estados, no son las mismas estructuras administrativas las que tienen las responsabilidades en los campos de la educación y la cultura. Por una parte, los ministerios de educación normalmente se limitan a administrar la enseñanza, es decir, únicamente a las instituciones escolares, mientras que, por la otra, las preocupaciones de los ministerios de cultura se centran en la conservación del patrimonio cultural del país, en la administración o subvención de las grandes instituciones culturales tradicionales, en otorgar cierta ayuda a la creación artística. Como en otros campos, la integración de las diferentes políticas se hace cada día más urgente y, en el campo que estamos tratando, se hace más urgente especialmente en los países llamados “desarrollados”.

En los capítulos anteriores se encuentran siempre varios ejemplos — como los centros comunitarios polivalentes, etc.— que demuestran la manera como se podría resolver en la práctica el problema de un vínculo más estrecho entre la actividad cultural y la educación.

Los sistemas educativos son un componente esencial de las diferentes culturas. Existen graves problemas allí donde el sistema educativo es un cuerpo extraño, debido a que es impuesto o importado y no el producto de

la sociedad determinada (o si es el residuo heredado de una sociedad anterior). Así, dos modelos culturales se enfrentan y sobre un terreno especialmente sensible. Esto es lo que sucede en la gran mayoría de países en vía de desarrollo. Tal vez es en África donde este problema se siente con mayor agudeza. En este campo, ese continente parece ser el más afectado por el traumatismo de la colonización. Aún lleva en su carne las heridas profundas y lacerantes del colonialismo. Esta es la razón por la cual busca con tanta insistencia su propia autenticidad, su identidad cultural y también sistemas educativos verdaderamente africanos.

La búsqueda de fuentes culturales auténticas de dónde obtener pautas profundas para renovar la educación o, mejor aún, para crear sistemas educativos verdaderamente adecuados, es una de las tendencias más marcadas de la historia actual de la educación. Los esfuerzos tendientes a unir las formas educativas tradicionales con las exigencias del presente — “reinvertir el capital cultural tradicional en la educación moderna” (146a, p. 19)— tienen un futuro muy prometedor, y sin duda algunos tendrán una gran influencia en el desarrollo de los sistemas educativos, especialmente en el Tercer Mundo.

Por otra parte, es apasionante ver hasta qué punto las teorías más avanzadas sobre la educación abierta, sobre el medio y la comunidad, reúnen tradiciones antiguas, en las cuales, educación, trabajo y cultura formaban un todo. La sociedad tradicional vivía la unidad de la existencia humana en la armonía del trabajo y de lo sagrado. La “cultura” y la educación se desprendieron de esta unidad solamente hasta hace poco.

Evidentemente, es necesario evitar un falso romanticismo. Durante un seminario, los representantes de los países de África Oriental afirmaron acertadamente: “Sin embargo, se escuchan muchas voces de advertencia contra la evasión en una especie de antropología nostálgica del pasado, y en contra de la ingenua creencia de que los valores y las actitudes aún no han sido fundamentalmente modificados por la invasión de los sistemas socio-económicos modernos, incluso en las regiones más atrasadas. Tal vez desde entonces existe una mezcla confusa de culturas o por lo menos un dualismo, que es el resultado de la superposición de nuevos valores, creencias y actitudes sobre las bases sólidas de las prácticas y convicciones tradicionales. Este dualismo se presenta tanto en los medios urbanos como en los rurales, con diferentes magnitudes. Además, el sistema de remuneración establecido en el sector moderno de las sociedades contemporáneas ejerce una poderosa influencia sobre todos los estratos sociales. Aún cuando podamos incorporar y adaptar las prácticas educativas tradicionales, debemos estar seguros, de que el niño proveniente de las regiones rurales más atrasadas tendrá oportunidades iguales a las de su compañero de la ciudad, de entrar a la escuela secundaria y eventualmente a la universidad, ya que esta posibilidad se considera actualmente como una “remuneración” del sistema escolar” (159, p.16).

Ya hemos hablado brevemente sobre el papel de los idiomas y especialmente el de la lengua (ver p.86). Pero es necesario volver sobre esto,

ya que se trata de un problema fundamental al cual se ven enfrentados muchos países en vía de desarrollo.

Digamos ante todo que la cuestión es mucho más compleja de lo que parece a primera vista. Tiene implicaciones netamente pedagógicas pero al mismo tiempo, dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Hasta el momento se le han encontrado soluciones muy diversas. En junio de 1976, constituyó el tema de un coloquio organizado en Dakar por la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en Africa, y durante el cual se discutieron todos los problemas importantes sobre la educación en la lengua materna. Es importante anotar que este tema tiene repercusiones en prácticamente todos los temas tratados en esta obra.

A nivel pedagógico, parece factible acogerse a la opinión de un educador de Nigeria quien escribe: "Las personas informadas reconocen unánimemente que la utilización de la lengua materna como medio de instrucción es muy deseable, durante los primeros años de la escuela primaria. La lengua materna, como primera lengua del niño, es el medio de comunicación oral y por consiguiente le ayuda al niño a aprender, y al educador a instruir y a enseñar. Durante los primeros años escolares el niño debe hacer frente a la dificultad de adquirir conceptos y conocimientos y de comunicarse con el profesor y sus compañeros. La lengua materna da lugar a una tranquilidad en esta situación compleja, de tal manera que el profesor y el alumno pueden concentrar su atención en los nuevos conocimientos que hay que adquirir. La comunicación en un idioma extranjero podría no ser exacta y podría conducir a errores en cuanto a la verdadera naturaleza de la dificultad a la que se ve enfrentado el niño" (128, p. 37).

Pero en muchos países en vía de desarrollo la enseñanza no se imparte en el idioma materno. Junto con los sistemas educativos de los colonizadores estos países heredaron la enseñanza en idiomas extranjeros, Philip Coombs afirma que en los países africanos, el 50% del tiempo pasado en la escuela está dedicado a aprender a leer y a escribir en uno de los idiomas internacionales, especialmente en Francés e Inglés (35, p. 89).

En los países en vía de desarrollo, uno de los puntos más débiles de la enseñanza es la tasa desmesuradamente alta de pérdida de los años escolares. Se ha probado que una de las causas de este problema es precisamente el hecho de que los alumnos no han sido instruidos en su idioma materno. Las ventajas pedagógicas de la enseñanza en la lengua materna también se reconocen ampliamente para la alfabetización de los adultos. Actualmente, prácticamente en todas partes del mundo la alfabetización funcional de los adultos se realiza en los idiomas propios de las poblaciones en cuestión.

Africa, el continente de la tradición oral es tal vez el que más sufre este problema de los idiomas. La tradición oral preocupa a todos los gobiernos africanos, y por lo tanto ha llegado a ser el objeto de resoluciones adoptadas tanto por la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales en Africa (ACCRA 1975), como por la Conferencia de Ministros de

Educación Africanos (Lagos 1976). Este problema desempeña un papel central en las numerosas reformas e innovaciones educativas que se están realizando en los países africanos. Una mirada, incluso rápida, sobre los experimentos que se están efectuando, es suficiente para demostrar este hecho, y permite descubrir la variedad considerable de soluciones contempladas.

Tanzania, donde el kiswahili se ha venido utilizando como idioma de la enseñanza primaria desde que la escuela existe en ese país, espera convertirse en país bilingüe, en kiswahili e inglés. Malawi utiliza de manera semejante los idiomas locales y el inglés al mismo tiempo, y también promueve la introducción del chichawa y su utilización como idioma nacional. Aparte de Tanzania, Uganda está utilizando cada vez más el swahili. La adopción del swahili como lengua nacional de Kenia, sin duda alguna va a producir cambios importantes en las escuelas de dicho país. En Madagascar, Burundi y Ruanda, las lenguas del país se utilizan para la enseñanza primaria. En Zaire, la alfabetización en el idioma del país es obligatoria desde 1974, y Senegal acaba de inaugurar (en el otoño de 1976) cursos experimentales de enseñanza en el idioma materno. Somalia introdujo recientemente una escritura en caracteres latinos y actualmente está trabajando activamente en la pesada labor de transformar el sistema, los métodos y los programas en idioma somalí. Suazilandia acaba de introducir el siswali como materia opcional y su uso ha aumentado progresivamente, para llegar a usarse exclusivamente en el futuro. En Zambia está debatiendo actualmente una reforma importante denominada "educación para el desarrollo" y que plantea la enseñanza en los siete idiomas nacionales. Otros países como el Congo y el Alto Volta están realizando estudios y buscando una vía. Pero también hay países que han optado resueltamente por el uso de un idioma "extranjero", tal como Costa de Marfil por el francés¹.

No obstante, sería un error pensar que éste problema de los idiomas sólo se presenta en Africa. En Singapur, por ejemplo, la política de la educación está basada sobre un tratamiento igual, incluso hasta el nivel de la secundaria, de los cuatro idiomas: inglés, chino, malayo, tamul². Suiza es un caso semejante, ya que estos problemas no afectan únicamente al Tercer Mundo.

A nivel político, el problema es aún más delicado, especialmente en un país multilingüe como Bélgica, o bilingüe como Canadá. No es necesario insistir sobre las complicaciones —saliendo incluso del marco socio-educativo— que puede causar, en el primero, la división en ocho tipos de

1. Estos datos provienen, por una parte, del informe de la UNESCO/UNICEF: *L'éducation de base en Afrique de l'Est* (159, p. 17) y por otra parte, de los comunicados presentados durante el seminario de Dakar sobre los "Problemas de la escolarización en el idioma materno en una sub-región de Africa".
2. Ver: Ruth H. K. WONG, *L'innovation éducative à Singapour* (167).

regiones en función de las mayorías y de las minorías lingüísticas, o, en el segundo, la imposición legal de una lengua según un criterio geográfico.

Una verdadera democratización de la enseñanza depende, en gran medida, de la solución del problema de la instrucción en el idioma materno. Las oportunidades de acceso a la educación son en especial desiguales si la enseñanza se realiza en un idioma “extranjero”, el cual solamente dominan algunas clases privilegiadas. Es muy significativo que en un país como Burundi se haya decidido la “kirundización”¹ y la ruralización de la enseñanza, como medida concomitante. En efecto, a menudo existen en estos países barreras lingüísticas entre la población urbana y rural, que obstaculizan el desarrollo rural. Además, en todas partes se reconoce que el uso y la promoción de los “idiomas nacionales permiten una asociación y una participación de la población en los proyectos de desarrollo de tipo agrícola” (146a, p. 18).

¿Es acaso necesario subrayar la importancia del idioma en la búsqueda de una identidad cultural? ¿Puede acaso una educación “endógena” y adecuada escoger como medio principal un idioma extranjero? Para arraigar la escuela en su medio y crear relaciones estrechas entre educación y sociedad se requiere la existencia de un idioma común, en el sentido literal de la palabra.

Hasta el momento solamente hemos expuesto los numerosos argumentos que hay a favor de la enseñanza en el idioma materno. Pero hay varios argumentos y dificultades que complican el problema. Algunos son de tipo técnico o material, otros son ante todo la cantidad de idiomas que, en algunos países africanos llegan al centenar y que con frecuencia no están transcritos, no existe ni un léxico, ni libros, ni documentación, ni textos escolares, y las pedagogías no se han elaborado, ni los educadores se han preparado para la enseñanza en esos idiomas. Aún más graves son los problemas sociales: normalmente, los idiomas “extranjeros” gozan de gran prestigio; se les considera como un símbolo de cultura y civilización lo cual hace que una enseñanza en lengua vernácula se considere como enseñanza limitada, especialmente en el medio urbano.

Además, es a través del conocimiento de uno de estos grandes idiomas internacionales como se llega tanto a los estudios superiores como a los cargos anhelados en la administración, el comercio y la industria, al igual que a las posiciones políticas. El idioma de los antiguos colonizadores prácticamente es el idioma de las élites. “La opinión pública con mucha frecuencia considera el idioma extranjero como el instrumento privilegiado y de hecho, único, de la promoción social”².

1. El kirundi es el idioma nacional de Burundi.
2. Esta es una de las conclusiones del coloquio de Dakar sobre “La escolarización en el idioma materno”.

Capítulo 5

Educación del Mañana

Los niños que entran a la escuela hoy, tendrán alrededor de 30 años a principios del próximo milenio y por lo tanto, estarán comenzando aún su carrera profesional. Quienes se están educando actualmente en las escuelas son aquellos que moldearán el comienzo del tercer milenio. Las reformas e innovaciones concebidas actualmente entrarán realmente en vigor dentro de algunos años y sus efectos se harán sentir únicamente dentro de algunos decenios. Citemos un ejemplo: “El Parlamento sueco votó, en 1969, algunas medidas legislativas referentes a un nuevo sistema de formación de educadores. Estos educadores serán verdaderamente activos en el plano profesional durante un período promedio de 35 a 45 años. Le enseñarán a jóvenes cuya vida productiva cubrirá cerca de cincuenta años. En otras palabras, las decisiones relativas a la formación de maestros tendrán repercusiones hasta mediados del siglo XXI”¹.

Debido a su misma naturaleza, toda acción educativa y cada medida tomada en este campo, son esencialmente futuristas. Desde el momento en que se emprenda la reforma de los sistemas educativos existentes, es decir, desde el momento en que se inicia una planificación, es absolutamente necesario tratar de prever las situaciones futuras de la educación. Pero planificar significa también prever las medidas necesarias para poner en práctica una voluntad política. Toda planificación de la educación presupone la existencia de una voluntad política, ya que tiende hacia la realización de un proyecto de sociedad.

Hace algunos años, la planificación de la educación aún se concebía en términos cuantitativos ante todo. Por ejemplo, era cuestión de prever el número de inscripciones, en un momento dado, en los diferentes

1. Torsten HUSÉN, *Les diverses finalités des études prospectives sur l'enseignement* (109, p. 39).

establecimientos educativos, y la cantidad de diplomas que se otorgarían de acuerdo con esto, o de tomar medidas tendientes a establecer una relación exacta entre el “producto” de la enseñanza y las necesidades de mano de obra, en función de objetivos económicos, etc. “El desarrollo de la planificación de la enseñanza estaba dominado por el deseo de establecer relaciones cuantitativas entre el crecimiento económico, las necesidades de mano de obra de la economía y las exigencias de orden social de los individuos y de las familias, en materia de enseñanza”¹.

En cierta medida, este tipo de planificación cuantitativa de la enseñanza ha sido un fracaso. La razón principal de esto es que las necesidades de mano de obra no se pueden predecir a largo plazo. Hoy se reconoce ampliamente que la planificación de la educación debería estar integrada dentro de una política general de desarrollo de la sociedad, lo que quiere decir que debería formar parte de una planificación general de cambios e innovaciones permanentes. Por lo tanto, es evidente que debería tomar en cuenta tanto los factores cualitativos como los aspectos cuantitativos², ya que toda política está determinada por sistemas de valores.

Planificar también significa, trazar un camino de una situación determinada hacia un futuro deseado, pero posible. En gran medida, el presente y el pasado son los que determinan las posibles situaciones futuras. El porvenir nunca está completamente abierto. “En todo momento, la sociedad se ve enfrentada a varios caminos, (pero) las alternativas referentes al futuro se ven limitadas debido al legado del pasado” (109, p. 6). El análisis de los problemas que hay que resolver y la búsqueda de las posibles situaciones futuras³ van de la mano, y juntos, son las premisas de toda verdadera planificación.

El porvenir de la educación depende ante todo de factores exteriores y no de elementos inherentes a los sistemas educativos. Los contextos políticos, económicos, sociales y culturales determinan la educación de mañana, tal como lo hacen hoy en día. Estos contextos variarán de región a región y de país a país. Pero, tal como ya hemos podido comprobar la existencia de cierta analogía entre los problemas de la educación de todas partes del mundo, se puede predecir que algunas evoluciones también serán semejantes. Sin duda alguna existen tendencias generales o tendencias “pesadas” que influenciarán los futuros de la educación. Sus respectivos

1. J.R. GASS, Director del CERI, en la introducción a la publicación de la OCDE: *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux Etats-Unis et en Europe* (109, p. 5).
2. Ver a este respecto, Louis EMMERIJ, “La construction de futuribles et la planification de la politique de l'éducation” (109, p-33), y la introducción de Torsten Husén del informe sobre la actividad del IIEP en 1975-1976, presentado durante la 19a sesión de la Conferencia General de la UNESCO, Nairobi, 1976.
3. Los “futuribles”, en el idioma de Bertrand DE JOUVENEL.

pesos dependerán evidentemente de evoluciones más generales. Por ejemplo, del crecimiento económico. Hasta 1973, los análisis futuristas partían sin ninguna duda de la hipótesis de un crecimiento económico continuado. Hoy en día, esta hipótesis es, por lo menos, dudosa. Una disminución del crecimiento económico e incluso un estancamiento o una recesión prolongada pondría, con mucha probabilidad, freno —no solamente a la expansión cuantitativa de la educación— sino también a las renovaciones de todos los sistemas. Ya hemos podido observar los primeros signos de esto. El impulso de las innovaciones corre el riesgo de acabarse, sobre todo en los países industrializados.

Si la humanidad, o por lo menos una mayoría de países entraran en un período de inestabilidad e inseguridad —lo cual parece ser el caso— se podrán predecir cambios profundos en las relaciones humanas. Los sistemas sociales, al ir en busca de una mayor estabilidad, tendrían una tendencia evidente a atirantarse. Esto significaría, para la educación, el regreso de las pedagogías más autoritarias y, en general, el retorno a estructuras más rígidas.

En el escenario de la política mundial cada vez se desencadena más marcadamente la problemática crucial de la cual depende, en primer lugar, el destino futuro de la humanidad: es el tema de un nuevo orden económico internacional. La labor que hay que cumplir en un futuro muy próximo es la de encontrar un equilibrio aceptable entre los países industrializados y los países en desarrollo, crear una solidaridad de toda la humanidad, necesaria para la supervivencia del género humano a bordo de esta nave sin rumbo perdida en aguas hostiles, que es nuestro planeta. Y esta labor, en el sentido más amplio de la palabra, es una labor pedagógica. Es la carrera entre la educación y la catástrofe.

Un nuevo orden mundial no podría ser únicamente económico. Tendrá que ser necesariamente también social y cultural (143). En la medida en que se realice —o no se realice— determinará el desarrollo de la educación en el mundo. Si no se realiza, la paz mundial se verá ampliamente amenazada. Por el contrario, en la medida en que se formalice, es decir, si se afirma una voluntad efectiva tendiente a reducir las injusticias en este mundo, los sistemas educativos en los países en vía de desarrollo tendrán una evolución sin precedentes.

Pero, incluso admitiendo las hipótesis más optimistas con relación a los medios de que podrían disponer los países en vía de desarrollo con respecto de una negociación plenamente satisfactoria sobre la instalación de un nuevo orden económico, parece imposible que, en estos países, los problemas educativos se puedan solucionar mediante las formas tradicionales de enseñanza escolar, como las inventadas en Europa especialmente durante el siglo XIX.

Parece muy probable que las nuevas formas de educación extraescolar que se están desarrollando en todo el mundo, seguirán cobrando importancia. Sin llegar a pensar, como Ivan Illich, que la escuela como

institución está llamada a desaparecer en un futuro predecible, parece que los sistemas educativos sufrirán cierta “des-escolarización”, la cual podría aumentar en el futuro. Las pedagogías que se han desarrollado y que siguen evolucionando en el sector extraescolar y especialmente en la educación de los adultos (por ejemplo, el uso de la dinámica de grupo) tendrán cada vez mayores repercusiones en la enseñanza escolar. Lo mismo sucederá con las contribuciones de las actividades educativas no formales: el impacto creciente de los medios de comunicación masiva sobre la enseñanza, ante todo.

Bajo estas influencias, la escuela llegará a abrirse aún más al ambiente que la rodea. La enseñanza se volverá así más flexible y adecuada. Saldrá del marco demasiado rígido de la escuela tradicional y se acercará a las actividades denominadas de “desarrollo cultural”. Esta flexibilidad se manifestará en el interior de la escuela donde, por ejemplo, las clases por edades se remplazarán cada vez más por grupos formados de acuerdo con el nivel de conocimientos. Pero también tendrá como consecuencia que grandes sectores de la enseñanza se desarrollarán fuera de ella, especialmente en las otras instituciones culturales.

Sin embargo, el grado de esta “des escolarización” dependerá del porvenir económico del cual hablamos anteriormente. Se acelerará en una situación de crecimiento, se detendrá durante un período de recesión, y esto sólo sucederá en razón de las nuevas escuelas —o centros educativos y culturales— que será necesario crear para liberar a la enseñanza de las limitaciones que le imponen las estructuras demasiado rígidas de la enseñanza actual.

Aún cuando el concepto de educación permanente está todavía lejos de ser comprendido por todos y, aún cuando hasta el momento ningún sistema lo aplica plenamente, parece seguro que está llamado a modificar, a largo plazo, el aspecto de la educación en el mundo entero. Las reformas educativas importantes que se realicen, estarán concebidas dentro de esta perspectiva. Esto significa que los sistemas educativos se volverán más coherentes, pero también más complejos y, por esto, más pesados. Esta significa además, que un número creciente de individuos se verán comprometidos en procesos de aprendizaje. La educación pre-escolar se generalizará, los jóvenes pasarán más tiempo en la escuela, y la oferta de posibilidades de formación para los adultos se multiplicará, hasta llegar a incluir a la vejez. Por esto, la educación, que hoy es la empresa más grande que existe —en los Estados Unidos más de 50 millones de jóvenes estudian, y la India tiene actualmente más de 100 millones de alumnos— amenaza con absorber una parte cada vez mayor de los presupuestos nacionales. Por lo tanto, será necesario encontrar formas de enseñanza menos costosas y más eficaces, las cuales no existen en el momento.

La expansión de los sistemas educativos los hará aún más inertes y más resistentes a los cambios, de lo que son hoy en día. Las reformas profundas exigirán fuerzas especialmente poderosas para asegurar su éxito. “Las viejas democracias”, en las cuales parecen crearse progresivamente

equilibrios políticos inestables, corren el riesgo de perder la fuerza necesaria para poner por obra reformas importantes. En el futuro, será en los "países jóvenes" en vía de desarrollo donde aparecerán las innovaciones más importantes.

En muchos países, uno de los objetivos principales de la política educativa es la democratización de la enseñanza. Esta tendencia prevalecerá y probablemente se fortalecerá debido a la creciente descentralización, especialmente en el campo de la administración de los sistemas educativos. Pero es seguro que se obtendrán lecciones de algunos fracasos en el campo de la igualdad de oportunidades. Se puede suponer que la noción de igualdad evolucionará y adquirirá mayores significados. Las fuertes tendencias a la individualización de la enseñanza contribuirán a ello. Igualdad ya no significa la "misma educación para todos", sino "la mejor educación para cada quien".

La democratización de la educación acrecentará aún más la presión existente sobre la enseñanza a los niveles superiores. Las dificultades y tensiones que emanan de esto —desempleo de diplomados, *numerus clausus*, etc. amenazan con agravarse. Las soluciones no se podrán encontrar en el seno de los sistemas educativos. Podemos preguntarnos si otra división del trabajo resolvería este problema¹. También es posible que nos encaminemos hacia una meritocracia cada vez más pronunciada.

Dentro de la perspectiva de la democratización de la enseñanza, la tendencia a unificar dicha enseñanza hasta la finalización del primer ciclo de la secundaria, agregando a este tronco común una alternativa de opciones cada vez más amplia, probablemente va a afirmarse. Esto se debe también a otra razón. El avance de la ciencia y la tecnología seguirá produciendo una desactualización cada vez más rápida de las calificaciones profesionales. Los cambios de carrera en el transcurso de una vida se convertirán en algo normal. La diferenciación entre enseñanza general y profesional desaparecerá progresivamente, ya que la capacidad de adaptarse a los cambios será más importante que el poseer conocimientos o habilidades específicas.

Hace algunos años, todo el mundo esperaba que en poco tiempo, las nuevas técnicas educativas, desde los medios audiovisuales hasta el uso de computadores, cambiarían completamente la enseñanza. Hubo algunos cambios e innovaciones debidos a las técnicas modernas. Sin embargo, fue mucho menos de lo que se esperaba. Hasta el momento, los sistemas educativos han resistido de manera sorprendente todos los asaltos de la tecnología educativa. Por lo tanto, es poco probable que los grandes cambios emanen de ella en el futuro.

Las organizaciones internacionales y regionales están llamadas a desempeñar un papel cada vez más importante en la evolución futura de los

1. Ver: Aldo VISALBERGHI, et al, *Education and division of labour* (160).

sistemas educativos. Varios ejemplos nos han demostrado que es en el seno de estas organizaciones donde se elaboran las nuevas ideas directrices que van a orientar las reformas nacionales. Gracias a estas organizaciones se cristaliza y se difunde rápidamente el pensamiento de vanguardia. Las organizaciones internacionales son los grandes catalizadores del pensamiento, de la investigación y del desarrollo al servicio de las naciones.

Estas organizaciones internacionales son también las que crean redes de intercambio de información y de experiencias, (y en el campo de la educación lo hace en primer lugar la UNESCO) que son verdaderas arterias vitales indispensables para los procesos modernos de innovación, al igual que estructuras de cooperación práctica.

No obstante, existe una tendencia a la regionalización de la cooperación entre las naciones. Los organismos regionales tienden a substituirse, en parte, por organizaciones verdaderamente internacionales, pero que con frecuencia se han hecho demasiado complejas, demasiado ambiciosas y también demasiado politizadas para suministrar, con un máximo de eficacia, los servicios "técnicos" que los gobiernos necesitan. El fomento y la coordinación de las actividades regionales probablemente se convertirán en labores de estas organizaciones internacionales, cuyo funcionamiento, también, se volverá más descentralizado.

La cooperación internacional adquirirá todavía mayor importancia incluso en el campo de la educación, debido a la creciente interdependencia del mundo entero. El resultado de esto será que los problemas que requieren solución serán cada día más semejantes y que el intercambio de información, la comparación entre las soluciones adoptadas y los acuerdos, adquirirán nueva importancia constantemente. Esta cooperación solamente se realizará adecuadamente si descansa sobre una amplia participación, no solamente de los gobiernos, sino también de los medios interesados.

Bibliografía Resumida

Esta bibliografía solamente incluye los libros y documentos utilizados para la redacción de este libro. Los informes nacionales presentados durante la 35a. sesión de la Conferencia Internacional de la Educación son la base de la información de la cual disponía el autor, pero sólo se citan una que otra vez. La BIE ha reproducido estos informes, que son 85 en total, en microfichas, y el catálogo completo (títulos, resúmenes del contenido) está disponible a solicitud.

1. ARGELIA. Ministerio de enseñanza primaria y secundaria. Dirección de la organización y el fomento pedagógico. *La réforme scolaire: objectifs de l'enseignement. Identification des contenus et des méthodes pédagogiques*. Argel, 1974. 72 p., fig.
2. AYMAN, I. *L'innovation éducative en Iran*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 33 p. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 10. Serie de Asia). (Publicado también en Inglés y en Español)
3. BAMGBOSE, A., ed. *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale*. París, Prensas de la Unesco, 1976. 137 p.
4. BANCO MUNDIAL. *Education*. Washington, 1975. 89 p. (Política sectorial) (Publicado también en Inglés)
5. BECKER, H., et al. *Die Bildungsreform - eine Bilanz*. Stuttgart, Ernst KlettVerlag, 1976. 78 p.
6. BENGTTSSON, J., et al. *Zukünfte der Erziehung: Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen*. Munich, Kösel-Verlag, 1975. 160 p., bibl.
7. BENNET, N., VORAPIPATANA, K. *Vers un enseignement axé sur les besoins des communautés locales et contribuant à l'harmonie et au développement de la nation thaïlandaise*. París, Unesco Instituto internacional de planificación de la educación 1975. 31 p. (Publicado también en Inglés)
8. BEZDANOV, S. *Une école communautaire en Yougoslavie*. París, Unesco: BIE, 1973. VI, 41 p. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 6) (Publicado también en Inglés y Español)
9. BIZOT, Judithé. *La réforme de l'éducation au Pérou*. París, Prensas de la Unesco, 1975. 63 p., fig. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 6) (Publicado también en Inglés y Español)

- cias e innovaciones en la educación 16) (Publicado también en Inglés y Español)
10. BLAUG, M. *L'éducation et le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1974. 96 p. (Publicado también en Inglés)
 11. BOUKLI, N., et al. *L'innovation pédagogique au service de la réforme agraire: L'ITA de Mostaganem, Algérie*. París, Prensas de la Unesco, 1975. 58 p. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 19) (Publicado también en Inglés y Español)
 12. BOWMAN, Mary Jean; ANDERSON, C.A. *L'enseignement supérieur de masse: quelques perspectives auvertes par l'expérience des Etats Unis*. Informe. París, Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 1974. 145 p., fig.
 13. OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Egalité de chances et de traitement en matière d'emploi dans la région européenne: problèmes et politiques*. Informe y documentos de un coloquio regional. Ginebra, 1975. 95 p. (Publicado también en Inglés)
 14. ————. *L'emploi, la croissance et les besoins essentiels: problème mondial*. Informe para la conferencia mundial tripartita sobre el empleo, la distribución del ingreso, el progreso social y la división internacional del trabajo. Ginebra, 1976. 202 p. (Publicado también en Inglés)
 15. ASOCIACION CANADIENSE PARA LA EDUCACION. *Open-area schools*. Toronto, 1973. 40 p.
 16. CARTER, W.D. *Les études à l'étranger et le développement de L'enseignement*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 58 p. (Instituto Internacional de Planificación de la Educación, 19) (Publicado también en Inglés)
 17. CHÂU, Ta Ngoc; CAILLODS, Françoise. *Education policy and its financial implications in Tanzania*. París, Prensas de la Unesco, 1975, 137 p., fig. (Instituto Internacional de la Planificación de la Educación. Financiación de los sistemas educativos: estudios de casos en países, 4)
 18. SECRETARIA DE LA MANCOMUNIDAD BRITANICA. *Education in developing countries of the commonwealth: reports of research in education*. Londres, 1973. 310 p., fig. (Educación en la Mancomunidad, 6).
 19. ————. *Education in rural areas*. Informe de la Conferencia de la Mancomunidad sobre la educación en las zonas rurales, celebrada en la Universidad de Ghana, Legon, Accra, Ghana. Londres, 1970, 314 p., fig.
 20. ————. *Sixth Commonwealth Education Conference, Jamaica, 1974. Report*. Londres, 1974. 180 p.
 21. Conferencia permanente de los ministros de educación europeos, 9a sesión. Estocolmo, 9-12 junio, 1975:
 - a) *L'éducation récurrente: tendances et problèmes*. París, 1975. 59 p. (CME/IX/75/3)
 - b) *L'éducation permanente, un cadre pour l'éducation récurrente: théorie et pratique*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1975, 30 p. (CME/IX/75/4).
 - c) *Rapports et déclarations des pays suivants: Islande, Malte, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1975. 67 p., fig. (CME/IX/75/5)
 - d) *Rapport d'activité sur le coopération internationale en matière d'éducation: Unesco, OCDE, Conseil d'Europe, Communautés européennes, Conseil de ministres nordiques*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1975. 83 p., fig. (CME/IX/75/6)
 - e) *Actes de la Conférence ad hoc sur l'éducation des migrants; Strasbourg, novembre 1974*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1975. 135, X 1p. (Estos documentos también aparecieron en Inglés)

22. CONSEJO DE EUROPA. Simposio sobre investigación educativa acerca de la investigación de la educación pre-escolar, Jyväskylä, Finlandia, 7-11 de diciembre 1971. Estrasburgo, Centro de Documentación para la Educación en Europa, 1972. 80 p.
23. ————. Centro de documentación para la Educación en Europa. *Problèmes de l'évaluation dans l'éducation préscolaire*. Informe. Estrasburgo, 1975. 243 p., bibl., fig. (Publicado también en Inglés)
24. ————. Comité de Ministros. *Plan à moyen terme 1976-1980 du Conseil de L'Europe. Programme de travail intergouvernemental*. Estrasburgo, 1976. 61 p. (CO/76/113) (Publicado también en Inglés)
25. ————. Consejo para la cooperación cultural. La escuela y sus relaciones con la comunidad. Estrasburgo, 1975. 9 p. (CCC/EES/DC/75/8 révisé) (Publicado también en Inglés)
26. ————. *L'éducation permanente - un cadre pour l'éducation récurrente: théorie et pratique*. Estrasburgo, 1975. 30 p. (Publicado también en Inglés)
27. ————. Education permanente: évaluation des expériences pilotes. Informe provisional. Estrasburgo, 1974. 74 p., fig. (CCC/EP/74/6 révisé) (Publicado también en Inglés)
28. ————. *Education permanente: fondements d'une politique éducative intégrée*. Estrasburgo, 1971. 59 p. (Estudios sobre la educación permanente, 21/1971) (Publicado también en Inglés)
29. ————. *Education permanente: principes de base*. Estrasburgo, 1973. 65 p. (Publicado también en Inglés)
30. ————. Les innovations pédagogiques dans les systèmes scolaires par les nouvelles méthodes et les nouveaux moyens. Estrasburgo, 1974. 22+IV p. (CCC/EGT/74/25) (Publicado también en Inglés)
31. ————. La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation. Estrasburgo, 1974. 21+v p. (CCC/EGT/74/24) (Publicado también en Inglés)
32. ————. *Symposium sur l'enseignement agricole en Europe, Newport, 10-19 septembre 1975*. Informe. Estrasburgo, 1976. 43+VII p. (CCC/EGT/75/18 - F) (Publicado también en Inglés)
33. COOMBS, P. H. *La crise mondiale de l'éducation*. Paris, Pressas Universitaires de Francia, 1968. 322 p. (Publicado también en Inglés)
34. ————; MANZOOR, Ahmed. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Informe para el Banco Mundial preparado por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo. Baltimore, & Londres, Prensa de la John Hopkins University, 1974. 292 p., fig., bibl.
35. ————; et al. *New paths to learning: for rural children and youth*. Nueva York, Unicef / Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo, 1973. 133 p., bibl. (Educación no formal para el desarrollo rural)
36. DE COSTER, W. *Etude sur le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire pour les enfants de familles dont le niveau socio-culturel et économique est bas*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la cooperación Cultural, 1975. 24 p., bibl. (CCC/EGT/75/24)
37. COVERDALE, G. M. *La planification de l'éducation en relation avec le développement rural*. Paris, Unesco, 1974. 41 p. (Instituto Internacional de planificación de la educación, Principios de la planificación de la educación, 21) (Publicado también en Inglés)
38. CRAUSAZ, Roselyne. *La diversification de l'enseignement tertiaire*. Informe. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1974, 44 p. (Publicado también en inglés)
39. DAVE, R. H.; STIEMERLING, N., eds. *Lifelong education and the school*

- abstracts and bibliography. L'éducation permanente et l'école: extraits et bibliographie.* Hamburgo, Instituto para la educación de la Unesco, 1973. 154 p., (UIE, monografías, 2).
40. DAVE, R.H., ed. *Lifelong education and school curriculum.* Hamburgo, Instituto para la Educación de la Unesco, 1973. 90 p., fig. (UIE, monografías, 1) (Publicado también en Francés).
 41. DAVE, R.H., ed. *Reflections on lifelong education and the school.* Hamburgo, Instituto de la Unesco para la Educación, 1975. 80 p., bibl. (UIE, monografías, 3).
 42. DEUTSCHER BILDUNGSRAT/BILDUNGSKOMMISSION. *Bericht' 75: Entwick-lungen im Bildungswesen.* Bonn, 1975. 510 p., fig.
 43. ————. *Bericht' 75: Entwicklungen im Bildungswesen, Kurzfassung: Daten Veränderungen, Vorschläge.* Bonn, 1975. 79 p., fig.
 44. ————. *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission.* Stuttgart, Ernst Klett-Verlag, 1973. 368 p.
 45. DUMMONT, B. *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali: une formation pour le développement.* París, Unesco. 1974. 70 p., fig. (Estudios y documentos de educación 10) (Publicado también en Inglés)
 46. EGGER, E.; BLANC, E. *L'enseignement en Suisse.* Ginebra, Centro suizo de documentación en materia de enseñanza y educación, 1974. 53 p. (Publicado también en Alemán e Inglés)
 47. EMMERIJ, L. *Instruction et emploi: quelques constatation et réflexions préliminaires.* *Revue internationale du travail* (Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo), vol. 107, n° 1, enero 1973, p. 33-46) (Publicado también en Inglés)
 48. ERDOS, Renée, F. *L'enseignement par correspondance.* París, Unesco, 1970. 167 p., bibl., fig. (Programas y métodos de enseñanza) (Publicado también en Inglés y Español)
 49. ————. *La mise en place d'une institution d'enseigne-met par correspondance.* París, Prensas de la Unesco, 1976. 61 p., bibl., fig. (Oficina Internacional de Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 17) (Publicado también en Inglés y Español)
 50. ERICSSON, Britta. *Accès à l'enseignement tertiaire en Suède.* Informe. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1975. 6 p. (CCC/ESR/75/97). Publicado también en Inglés)
 51. FAURE, Edgar, et. al. *Apprendre à être.* París, Unesco Fayard, 1972. XLIII, 368 p. (El mundo sin fronteras) (Publicado también en Inglés y Español)
 52. FIGUEROA, M. et al. *L'école secondaire de base à la campagne: une innovation pédagogique de Cuba.* París, Prensas de la Unesco, 1974. VII, 51 p. (Oficina Internacional de Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 7) (Publicado también en Inglés y Español)
 53. FUNDACION FORD. FUNDACION ROCKEFELLER. Editado por F. Champion Ward: *Education and development reconsidered.* Documentos de la conferencia Bellagio. Nueva York, Praeger Publishers, 1974. 328 p., fig. (Estudios especiales de Praeger sobre economía internacional y desarrollo).
 54. FRAGNIERE, Gabriel, ed. *L'éducation créatrice: une approche, une méthode, des orientations.* Amsterdam, Fundación Europea para la cultura; Bruselas, Elsevier Séquoia, 1975. 192. p., bibl. (Elsevier Savoir).
 55. FRESE, H. H. *L'éducation permanente - rêve ou cauchemar?* *Education et culture* (Estrasburgo, Consejo de Europa), no. 19, verano 1972, p. 9-13. (Publicado también en Inglés)
 56. FURTER, P. *Posibilités et limites de l'alphabétisation fonctionnelle: l'expérience iranienne.* París, Unesco, 1973. 61 p., bibl., fig. (Estudios y

- documentos de educación, 9) (Publicado también en **Inglés**)
57. LE GALL, A., et al. *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur*. París, Unesco, 1973. 250 p. (El desarrollo de la enseñanza superior). (Publicado también en **Inglés**)
 58. GALTUNG, J., et al. *Croissance et disparités dans le domaine de l'éducation*. París, Unesco, 1973. 43 p., fig. (Encuestas e investigaciones estadísticas: trabajos en marcha) (Publicado también en **Inglés**)
 59. GARDNER, D.P.; ZELAN, J. *Stratégie de réforme de l'enseignement supérieur: l'université élargie de l'université de Californie*. Informe, París, Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 1974. 95 p. (Publicado también en **Inglés**)
 60. GOMEZ DE SOUZA, L. A.; RIBEIRO, Lucía. *La participation de la jeunesse au processus de développement: une étude de cas au Panama*. París, Prensas de la Unesco, 1975. 108 p. (Oficina Internacional de la Educación: experiencias e innovaciones en la educación, 15) (Publicado también en **Inglés**)
 61. GRENHOLM, L.H. *L'utilisation de la radio par les groupes d'étude en République-Unie de Tanzanie*. París, Prensas de la Unesco, 1975, 56 p. Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 15) (Publicado también en **Inglés y Español**).
 62. HARTFIEL, Günter; HOLM, Kurt, ed.: *Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft: Pädagogische Soziologie in Problemübersichten und Forschungsberichten*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1973. 438 s., bibl. (UNI-Taschenbücher).
 63. HASSENFORDER, J. *L'innovation dans l'enseignement*. Tournai, Casterman, 1972. 144 p., bibl. (Colección "E3").
 64. HAWES, H.W.R. *Lifelong education, schools and curricula in developing countries*. Informe. Hamburgo, Instituto de la Unesco para la Educación, 1975. 146 p., bibl. (UIE, monografías, 4).
 65. HOLMES, B. *Finalités et théories de l'éducation*. París, Unesco, 1975. 16 p., fig (ED/SHC/WP Goals/75/e) (Publicado también en **Inglés**)
 66. HUBERMAN, A.M. *Comment les adultes apprennent et évoluent*. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1974. 90 p., bibl., fig. (Estudios sobre la educación permanente no. 22/1974. DECS 6) (Publicado también en **Inglés**)
 67. HUBERMAN, A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. París, Unesco: BIE, 1973. VI, 109 p., bibl., fig. (Experiencias e innovaciones en la educación, 4) (Publicado también en **Inglés y Español**)
 68. HUSEN, T. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire: perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. París, Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, Centro para la investigación y la innovación de la enseñanza, 1975. 209 p., bibl. (Publicado también en **inglés**).
 69. INDIA, Ministerio de Educación y Bienestar Social, Dirección de la educación no formal (Adulta). *Nonformal education for democratic rural reconstruction*. Nueva Delhi, 1975.
 70. INDONESIA, Ministerio de Educación y de la Cultura. Oficina para el desarrollo de la Educación. *L'innovation éducative en Indonésie*. París, Prensas de la Unesco, 1975. 54 p., bibl. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 13. Serie de Asia). (Publicado también en **Inglés y Español**).
 71. INSTITUTO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO. *Le savoir et le faire. Relations interculturelles et développement*. Ginebra, 1975. 198 p., fig. (Documentos del Instituto de estudios del desarrollo).

72. JANKOVICH, J.L. *Requirements of European higher education for telecommunication facilities and satellite communications*. Informe final. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación cultural, 1971. 274 p., bibl., fig.
73. JANNE, H. *Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik*. Brüssel, Komision der Europäischen Gemeinschaften, 1973. 66 s. (Bulletin der Europäischen Gemeinschaften, Beilage 10/73).
74. JENCKS, C. et al. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in América*. New York & London Basic Books, 1972.
75. KINUNDA, M.J. *Détermination et satisfaction des besoins en matière d'éducation à l'échelle local: l'expérience de la Tanzanie*. París, Unesco, Instituto Internacional de Planificación de la Educación, 1975. 43 p. (Publicado también en Inglés).
76. LABORATORIO AFRICANO DE COORDINACION DE LA INVESTIGACION Y LOS ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS. *Séminaire régional sur la qualité du processus éducatif: éducation et développement en Afrique aujourd'hui*. Lomé, 9-12 décembre 1975. Informe final. París, 1976. 93 p.
77. LALLEZ, R. *Une expérience de ruralisation de l'enseignement: l'IPAR et la réforme camerounaise*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 112 p., bibl., fig. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 8) (Publicado también en Inglés y Español)
78. LEE, Young Dug. *L'innovation éducative en République de Corée*. París, Prensas de la Unesco, 1975, 47 p., bibl. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 12. Serie de Asia) (Publicado también en Inglés y Español)
79. LOWE, J. *L'éducation des adultes: perspectives mondiales*. París, Prensas de la Unesco, 1976. 251 p., bibl. (Publicado también en Inglés)
80. MALASSIS, L. *Agriculture et processus de développement: essai d'orientation pédagogique*. París, Unesco, 1973. 308 p., bibl., fig. (Educación y desarrollo rural-I) (Publicado también en Inglés)
81. ————. *Ruralité, éducation, développement*. París, Prensas de la Unesco; Masson, 1975. 127 p., fig. (Colección Ciencias Agronómicas) (Publicado también en Español).
82. MARTINOLI, G. *Le déclenchement du processus d'autogestion dans le cadre de la formation permanente*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1974, 10 p. (CCC/EES/74/35) (Publicado también en Inglés).
83. M'BOW, A.M. *Allocution à la Conférence mondiale tripartite sur l'emploi, la répartition du revenu, le progrès social et la division internationale du travail*. Genève, 19 juin 1976. Ginebra, Unesco, 1976. 5 p. (DG/76/15) (Publicado también en Inglés)
84. MCKINNON, K.R. *Pour une conception réaliste de la planification de l'éducation*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 55 p. (Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Principios de la planificación de la educación, 20) (Publicado también en Inglés)
85. MIALARET, G. *L'éducation préscolaire dans le monde*. París, Unesco, 1975. 75 p., fig. (Estudios y documentos sobre educación, 19) (Publicado también en Inglés y Español)
86. MITTER, W. *Systèmes scolaires et inégalités des chances*. Informe sobre la evolución de las instituciones democráticas en Europa. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1976. 13 p. (AS/Conf/Dem 9 - F.). (Publicado también en Inglés)
87. MOVIMIENTO BRASILEÑO DE ALFABETIZACION. *5 anos mobral*. 1975. 11 p.

88. NAIK, Chitra. *L'innovation éducative en Inde*. Paris, Prensas de la Unesco, 1974. 52 p., bibl. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 11. Serie de Asia) (Publicado también en Inglés y Español)
89. NAJMAN, D. *L'éducation en Afrique - Que faire?* Aubenas, Editions Deux Mille, 1972. 205 p.
90. ————. *L'enseignement supérieur pour quoi faire?* Paris, Fayard 1974. 189 p., bibl. (El mundo sin fronteras).
91. NUEVA ZELANDIA. Educational development Conference; educational aims and objectives. Informe. Wellington, 1974. 36 p.
92. NIEHL, F. *Chancengleichheit ohne Chance?* Stuttgart, Ernst Klett-Verlag, 1975. 120 p., bibl.
93. ORGANIZACION PARA LA COOPERACION Y EL DESARROLLO ECONOMICOS. *L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie*. Paris, 1975. 2 v., fig. (Serie "Documentos") (Publicado también en Inglés)
94. ————. *L'enseignement dans les pays en voie de développement de L'OCDE: tendances et perspectives*. Paris, 1974. 316 p. (Publicado también en Inglés)
95. ————. *Examens des politiques nationales d'éducation: Allemagne*. Paris, 1972. 163 p., fig. (Publicado también en Inglés).
96. ————. *Examens des politiques nationales d'éducation: stratégie de développement de l'enseignement en Angleterre et au Pays de Galles*. Paris, 1975, 67 p. (Publicado también en Inglés)
97. ————. *Planification et participation dans l'enseignement*. Paris, 1974. 526 p., fig. (Publicado también en Inglés)
98. ————. *La politique et la planification de l'enseignement: Canada*. Paris, 1975. (Publicado también en Inglés)
 - a) Vol. I: *Introduction*. 74 p., bibl.
 - b) Vol. II: *Gouvernement du Canada*. 81 p.
 - c) Vol III: *Québec*. 192 p., bibl., fig.
 - d) Vol IV: *Ontario*. 183 p., bibl., fig.
 - e) Vol. V: *Région Atlantique*. 147 p., bibl., fig.
 - f) Vol. VI: *Région de l'ouest*. 179 p., bibl., fig.
99. ————. *Politiques d'enseignement pour la décennie 1970/1980: rapport général de la conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement*. Paris, 1970. 176 p., fig. (Publicado también en Inglés)
100. ————. *Politiques de l'enseignement supérieur: rapport général de la conférence sur les structures futures de l'enseignement postsecondaire*. Paris, 1974. 250 p. (Publicado también en Inglés)
101. ————. *Les politiques en faveur de l'innovation, de la recherche et du développement dans l'enseignement*. Informe. Paris, 1974. 19 p. (Publicado también en Inglés)
102. ————. *La situation de l'enseignement dans les pays de l'OCDE: tendances et priorités*. Paris, 1974. 75 p. (Publicado también en Inglés)
103. ————. *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants: rapports de synthèse*. Paris, 1974. 132 p., bibl. (Publicado también en Inglés).
104. ————. *Vers un enseignement supérieur de masse: nouvelles tendances et options*. Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria. Paris, 1974. 140 p. (Publicado también en Inglés)
105. ORGANIZACION PARA LA COOPERACION Y EL DESARROLLO ECONOMICOS. Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza. *L'école et la collectivité: documents presentes lors d'une conférence*. Paris, 1975. 168 p., fig. (Publicado también en Inglés)

106. ————. *L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue*. París, 1973. 99 p. (Publicado también en Inglés)
107. ————. *L'éducation récurrente: tendances et problèmes*. París, 1975, 61 p. (Publicado también en Inglés)
108. ————. *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*. París, 1973. (Publicado también en Inglés).
 - a) Vol. I: Au niveau central. 659 p., fig.
 - b) Vol. II: Au niveau régional. 467 p., fig.
 - c) Vol. III: Au niveau de l'école. 352 p., fig.
 - d) Vol. IV: Stratégies d'innovation dans l'enseignement. 347 p., bibl., fig.
109. ————. *Perspectives différentes d'avenir de l'enseignement aux Etats-Unis et en Europe: méthodes, problèmes et incidences en matière de politique*. París, 1972. 232 p., bibl., fig. (Publicado también en Inglés)
110. O'FLINN, T. *Orientation dans l'enseignement secondaire écossais*. Informe. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1976. 18 p. (CCC/EP/76/4) (Publicado también en Inglés)
111. PARKYN, G. *Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente*. París, Unesco, 1973. 51 p. (Estudios y documentos sobre educación, 12). (Publicado también en Inglés)
112. PAISES BAJOS. Ministerio de Educación y de Ciencias. *Contours of a future education system in the Netherlands: discussion memorandum*. (La Haya), 1975. 261 p. (Publicado también en Inglés).
113. PAISES BAJOS. Ministerio de enseñanza y de las Ciencias. *Esquisse d'un enseignement futur aux Pays-Bas*. La Haya, Ministerio de la Enseñanza y de las Ciencias. 19. p.
114. PECCEI, A. *La qualité humaine*. París, Stock, 1976. 352 p.
115. *Perspectives: revue trimestrielle de l'éducation* (París, Unesco) (Publicada también en Inglés y Español). Cada número contiene un informe:
 - a) Vol. II no. 1/Primavera 1972: *L'architecture et l'espace éducatif*.
 - b) Vol. II no. 2/Verano 1972: *Lire aujourd'hui*.
 - c) Vol. II no. 3/Otoño 1972: *L'éducation des adultes*.
 - d) Vol. II no. 4/Invierno 1972: *Education et environnement*.
 - e) Vol. III no. 1/Primavera 1973: *"Apprendre à être": la rénovation de l'éducation*.
 - f) Vol. III no. 2/Verano 1973: *L'éducation pour le développement rural*.
 - g) Vol. III no. 3/Otoño 1973: *L'enseignement secondaire, la formation et l'emploi*.
 - h) Vol. III no. 4/Invierno 1973: *L'université européenne en mutation*.
 - i) Vol. IV no. 3/Otoño 1974: *Où en est l'éducation des travailleurs migrants?*
 - k) Vol. IV no. 4/Invierno 1974: *Pratique de l'innovation en éducation*.
 - l) Vol. V no. 1/1975: *L'éducation dans les pays les moins développés*.
 - m) Vol. V no. 2/1975: *L'enseignement dans la société*.
 - n) Vol. V no. 3/1975: *L'éducation au féminin*.
 - o) Vol. V no. 4/1975: *Aspects de l'éducation en Chine*.
 - p) Vol. VI no. 1/1976: *Le tournant de l'alphabétisation*.
 - q) Vol. VI no. 2/1976: *Techniciens pour le développement*.
116. PHILLIPS, H. M. *Alphabétisation et développement*. París, Unesco, 1970. 63 p. (Publicado también en Inglés)
117. ————. *Planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 87 p. (Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Principios de la planificación de la educación, 18) (Publicado también en Inglés)

118. RENAUD, G. *La période expérimentale du baccalauréat international: objectifs et résultats*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 75 p., bibl. (Oficina Internacional de la Educación: Experiencias e innovaciones en la educación, 14) (Publicado también en Inglés y Español)
119. REUCHLIN, M. *L'enseignement de l'an 2000: le problème de l'orientation*. París, Prensas Universitarias de Francia, 1973. 123 p. bibl. (Colección SUP, sección "el educador")
120. RICHMOND, P.E., ed. *Tendances nouvelles de l'enseignement intégré des sciences, vol II*. París, Prensas de la Unesco, 1975. 200 p. fig. (Publicado también en Inglés)
121. SABOLO, Y. Empleo et chômage, 1960-1990. *Revue internationale du travail* (Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo), vol. 112, no. 6, diciembre 1975, p. 443-459. (Publicado también en Inglés)
122. SCHIFFLERS, J. *Co-operative teaching and rural development in Africa south of the Sahara: an educational co-operative model*. Ginebra, Consejo Internacional de Agencias Voluntarias, 1974. 60 p. (ICVA, documento, 17) (Publicado también en Francés)
123. SCHLEIMER, R. *Un panorama de l'enseignement technique et professionnel en Europe - 1962-1975*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1975. 44 p., bibl. (CCC/EGT/75/19) (Publicado también en Inglés)
124. SCHUMER-STRUCKSBERG, Monica. *La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement élémentaire*. Informe preliminar. Estrasburgo, Consejo de Europa, 1975. 24 p. (DECS/EGT/75/91) (Publicado también en Inglés)
125. SCHWARTZ, B. *L'éducation demain*. Amsterdam, Fundación Europea para la Cultura; París, Aubier-Montaigne, 1973. 323 p., bibl., fig.
126. SCHWARTZ, B. *Education permanente: grille d'analyse révisée, explication des hypothèses*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1974. 34 p. (CCC/EP/74/7) (Publicado también en Inglés)
127. STOIKOV, V. *The economics of recurrent education and training*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1975. 115 p., fig. (World Employment Programme. Study on education and employment) (Publicado también en Francés y Español)
128. TAIWO, C. O. *La langue maternelle comme moyen de promouvoir l'accès égal à l'enseignement au Nigeria*. París, Unesco, 1972. 62 p., bibl., fig. (ED/WS/307) (Publicado también en Inglés)
129. THOMAS, J. *Les grandes problèmes de l'éducation dans le monde: essai d'analyse et de synthèse*. París, Prensas de la Unesco/ Prensas Universitarias de Francia, 1975. 172 p., bibl. (Oficina Internacional de la Educación: Estudios y encuestas de educación comparada) (Publicado también en Inglés)
130. TWUM BARIMA, K. *Education and development*. Accra, 1976.
131. UNESCO. Conferencia de ministros de educación de los Estados miembros de Africa, Lagos, enero 27-febrero 4, 1976. Documentos de trabajo e informe final publicados también en Inglés:
 - a) *L'éducation en Afrique: évolution, réformes, perspectives*. 63 p., fig. (ED.76/MINEDAF/3)
 - b) *La croissance des effectifs scolarisés en Afrique: tendances et projections jusqu'en 1985*. 38 p., anexos (ED-76/MINEDAF/REF.1).
 - c) *Objectifs et réalisations de l'éducation en Afrique*. 36 p., fig. (ED-76/MINEDAF/REF. 2).
 - d) *Rapport des missions exploratoires chargées d'examiner le projet de création d'un réseau régional d'innovation éducative en Afrique*. 13 p.

- (ED-76/MINEDAF/REF. 3)
- e) *Les innovations dans l'éducation en Afrique*. 65 p. (ED-76/MINEDAF/REF. 4).
- f) *De Nairobi à Lagos*. 27 p. (ED-76/MINEDAF/REF. 5).
- g) *L'éducation en Afrique depuis 1960: étude statistique*. 100 p., (ED-MINEDAF/REF. 6).
- h) *Les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire en Afrique: étude statistique*. 123 p. (ED-76 MINEDAF/REF. 7).
- i) *RepercuSSION du nouvel ordre économique international sur le développement du potentiel humain*. 7 p. (ED-76/MINEDAF/REF. 8).
- k) *Rapport final*. 102 p. (ED/MD/41).
132. UNESCO. Conferencia de ministros de educación y de ministros encargados de la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo en América Latina y la región del Caribe. Caracas. 6-15 de diciembre 1971. *Développement de l'éducation en politique scientifique en Amérique Latine dans le région des Caraïbes*, París, 1971. 148 p. (UNESCO/MINESLA, 3) (Publicado también en Inglés y Español)
133. UNESCO. Conferencia regional de ministros de educación y de ministros encargados de la planificación económica en Asia, 3a., Singapur, mayo 31-junio 7 1971. *Développement de l'éducation en Asie*. París, 1971. 175 p., fig. (UNESCO/MINEDAS, 3) (Publicado también en Inglés)
134. ————. *Rapport final*. París, 1971. 96 p. (Publicado también en Inglés)
135. UNESCO. Congreso mundial de ministros de educación sobre la eliminación del analfabetismo. Teherán, 8-19 septiembre, 1965. *Discours d'inauguration, messages, discours de clôture*. París, 1966. 98 p. (Publicado también en Inglés)
136. ————. *L'éducation en devenir*. París, 1975. 435 p. (Publicado también en Inglés)
137. ————. *L'éducation en milieu rural*. París, 1974. 65 p., bibl. (Educación y desarrollo rural, 2) (Publicado también en Inglés y Español)
138. ————. *Les femmes, l'éducation et l'égalité: dix années d'expériences*. París, 1975. 122 p. (Publicado también en Inglés y Español)
139. ————. *La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel*. París, 1974. 260 p., bibl., fig. (Monografías sobre la educación, VIII) (Publicado también en Inglés)
140. ————. *La formation du personnel de l'alphabétisation fonctionnelle: guide pratique*. París, 1973. 110 p., fig. (Publicado también en Inglés)
141. ————. Reunión sobre la implantación de las recomendaciones de la Conferencia de Venezuela de Ministros de Educación, Panamá, 9-14 febrero, 1976. *Final report*, Santiago de Chile, Unesco, Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe, 1976. 83 p. (Publicado también en Español)
142. ————. *Le modèle de simulation de l'Unesco pour l'éducation (ESM)*. París, 1974. 33 p. (Informes y documentos de ciencias sociales, 29). (Publicado también en Inglés)
143. ————. *Le monde en devenir: réflexions sur le nouvel ordre économique international*. París, 1976. 143 p. (Publicado también en Inglés y Español)
144. ————. *Monographies sur l'éducation spéciale: Cuba, Japon, Kenya, Suède*. París, 1974. 201 p. (Publicado también en Inglés y Español)
145. ————. *Project de plan à moyen terme (1977-1982)*. Conferencia general, Nairobi, 1976. París, 1976. 376 p. (19 C/4) (Publicado también en Inglés, Árabe, Español y Ruso).

146. UNESCO. Reunión de altos funcionarios de los ministerios de educación de los veinticinco países menos desarrollados, París, 8-16 septiembre, 1975. Documentos de trabajo e informe final publicados también en Inglés:
 a) *Education et développement dans le nouvel ordre mondial*. 48 p. (ED-75/CONF.604/COL. 6).
 b) *Rapport final*. 31 p. (ED/MD/39).
147. ————. Reunión regional de expertos sobre el curso de las recomendaciones de la tercera conferencia regional de ministros de educación y de los ministros encargados de la planificación económica en Asia, *Rapport final*. Bangkok. Oficina regional para la educación en Asia, 1974, VI p. (Publicado también en Inglés)
148. ————. *Statistics of scientific and technological manpower and expenditure for research and experimental development in Arab countries*. Analytical report. París, 1976. 31 p., fig. (SC-76/Castarab/1).
149. ————. Asian programme of Educational Innovation for Development. *Inventory of educational innovations in Asia*. Bangkok, Oficina Regional de la Unesco para la Educación en Asia, 1975. EIA, No. 1-56.
150. ————. *The management of educational innovation*. Informe. Bangkok, Oficina Regional de la Unesco para la Educación en Asia, 1975. 34, VII p.
151. UNESCO/BIE. Conferencia Internacional de la Educación, 35a sesión. Ginebra, Agosto 27-septiembre 4, 1975. *Rapport final*. París, 1975. 63 p. (Publicado también en Inglés, Árabe, Español y Ruso).
 Documentos de trabajo publicados también en Inglés, Español y Ruso:
 a) *Grandes tendances dans le domaine de l'éducation*. 23 p. (ED/BIE/-CONFINTED. 35/3)
 b) *Evolution du rôle des maîtres et incidences de cette évolution sur la formation professionnelle préalable et en cours d'emploi*. 39 p. (ED/BIE/CONFINTED. 35/4).
 c) *Projections des besoins en personnel enseignant en 1985: analyse statistique mondiale et par continents*. 25 p.
analyse statistique mondiale et par continents. 25 p. anexos. (ED/BIE/-CONFINTED. 35/ref. 1).
 d) *Etude statistique sommaire sur l'éducation dans le monde de 1960 à 1972*. 41 p. (ED/BIE/CONFINTED, 35/Ref. 2)
 e) *Note sur la recommandation Unesco-OIT (1966) concernant la condition du personnel enseignant*. 7 p. (ED/BIE/CONFINTED/Ref. 3)
 f) *Les enseignants et les autres professionnels de l'éducation: nouveaux profils et nouveaux statuts*. 10 p. (ED/BIE/CONFINTED. 35/Ref. 4)
 g) *Stratégies pour la formation des éducateurs: apports des techniques et méthodes modernes*. 7 p. (ED/BIE/CONFINTED. 35/Ref. 5).
 h) *Evolution du rôle des maîtres et incidences de cette évolution sur la formation professionnelle préalable et en cours d'emploi*. 15 p. (ED/BIE/CONFINTED. 35/Ref. 6).
 i) *La formation du personnel et l'accès à l'éducation*. 15 p. (ED/BIE/CONFINTED, 35/Ref. 7).
152. UNESCO/BIE. *Conférence internationale de l'instruction publique. Recommandations 1934-1968*. París/Ginebra, 1970. 399 p. (Publicado también en Inglés y Español)
153. ————. Reunión del grupo de consultores sobre las "Finalidades y teorías de la educación" organizada conjuntamente por la División de Filosofía y la Oficina Internacional de la Educación, Ginebra, 9-13 de junio, 1975. *Rapport*. París, 1975. 32 p. (ED. 75/WS/67) (Publicado también en Inglés)

154. UNESCO. Oficina regional de educación para América Latina y la región del Caribe. *L'expérience brésilienne d'alphabétisation des adultes - le MOBRAL*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 70 p., bibl. (Estudios y documentos sobre educación, 15) (Publicado también en Inglés y Español)
155. UNESCO. Oficina regional para la educación en Asia. Reunión regional de expertos sobre el curso de las recomendaciones de la Tercera Conferencia regional de Ministros de educación y de los ministros encargados de la planificación económica en Asia. Bangkok, febrero 25-marzo 4, 1974. *Rapport final*. Bangkok, 1974. 36, VI p. (Publicado también en Inglés)
156. UNESCO/PNUD. *Programme expérimental mondial d'alphabétisation: évaluation critique*. Un informe conjunto de la Unesco y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. París, 1976. 231 p., bibl. (Publicado también en Inglés)
157. _____, *Feasibility study of a regional system of tele-education for the countries of South America*. Vol. I & II. París, 1975. 160 p. & 684 p., fig. (Serie No. FMR/COM/RPC/75/207 - UNDP).
158. UNESCO. Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe. *Meeting on the implementation of the recommendations of the Venezuela Conference of Ministers of Education, Panama, 9-14 February 1976. General frame of reference for the discussion*. Santiago, 1976. 49 p.
159. UNESCO/UNICEF. *L'éducation de base en Afrique de l'Est*. Informe del seminario sobre educación básica, Nairobi (Kenia). París-Ginebra, Programa conjunto de la Unesco/UNICEF, 1974. 166 p. (Publicado también en Inglés)
160. VISALBERGHI, A., et al. *Education and division of labour: middle-and long - term prospectives in European technical and vocational education*. La Haya, Martinus Nijhoff, 1973. 189 p., bibl. (Europe 2000, project 1: Educating man for the 21st century, vol. 4).
161. WALL, W.D. *Constructive education for children*. París, Prensas de la Unesco, Londres, Harrap, 1975. 334 p.
162. WATSON, B. *Le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire pour les enfants atteints d'arriération mentale*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1975. 26 p., bibl., fig. (CCC/EGT/75/28) (Publicado también en Inglés)
163. WEDELL, E.G. *La place de l'enseignement par correspondance dans l'éducation permanente: une étude de l'enseignement par correspondance dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1970. 101 p., bibl. (Publicado también en Inglés)
164. WILLIAMS, M.J. *Coopération pour le développement*. Informe sobre los esfuerzos y políticas de los miembros del comité de ayuda para el desarrollo. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 1975. 283 p. (Examen 1975) (Publicado también en Inglés)
165. WORFGART, M. *Le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire pour les enfants atteints d'un handicap congénital ou acquis, d'ordre préceptif ou moteur (Handicaps physiques multiples)*. Estrasburgo, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, 1976. 27 p., bibl. (CCC/EGT/76/8) (Publicado también en Inglés)
166. WOLSK, D. *Un enseignement centré sur l'expérience: exercices de perception, de communication et d'action*. París, Unesco, 1975. 55 p. (Estudios y documentos sobre educación, 17) (Publicado también en Inglés y Español)
167. WONG, Ruth H.K. *L'innovation éducative à Singapour*. París, Prensas de la Unesco, 1974. 96 p., bibl., fig. (Oficina Internacional de la Educación:

Experiencias e innovaciones en la educación, 9. Serie de Asia) (Publicado también en Inglés y Español)

Índice de Materias

ACEID

Ver: Centro asiático de innovaciones educativas para el desarrollo.

ACPO

Ver: *Acción Cultural Popular*

ALESCO

Ver: Organización árabe para la educación, la cultura y la ciencia.

APEID

Ver: Programa asiático de innovaciones educativas para el desarrollo.

Abidjo, Ahmadou Adj, 158.

Acción Cultural Popular, 63.

Agblemagnon, N'Sougan, 171.

Argelia, 24, 46, 66, 68, 70, 100, 123, 158.

Alemania, República Federal de, 24, 48, 61, 83, 85, 104

Alfabetización, 19, 44, 60, 62, 63, 66, 78, 140, 168, 175.

Animador, 40, 174.

Arabia Saudita, 46, 76, 159.

Argentina, 24, 83.

Ashcroft, Robert, 127.

Auto-evaluación, 54.

Autoformación, 48.

Autoadministración, 113.

Averitchev, Y. P., 148.

Ayman, Iraj, 159.

BIE

Ver: Oficina Internacional de la Educación

Beck, Christian, 96.

Bélgica, 59.

Bengtsson, Jarl, 56, 57, 89.

Benin, 24, 102, 151, 163.

Bergstrom, Lyle H., 112.

Bezdanov, Stevan, 151.

Bizot, Judithe, 159.

Blaug, Mark, 27, 54, 56, 59, 136, 141, 144, 148, 157.

Bolivia, 46, 75.

Botswana, 150.

Becas de estudio, 111.

Brasil, 40, 46, 75.

Bulgaria, 149.

Oficina Internacional de la Educación, 33, 146.

Burundi, 63, 176, 177.

CCC

Ver: Consejo para la Cooperación Cultural.

CERI

Ver: Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza

Camerún, 24, 63, 158, 161, 164, 169.

Canadá, 38, 43, 102, 103, 112, 125, 176.

Centroafricano, Imperio, 63.

Centro asiático de innovaciones educativas para el desarrollo, 31.

Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza, 31.

Centro comunitario polivalente, 173.

Centro de educación popular, 49.

Centro de información, 30, 31, 32.

- Chile, 83.
 China, 44, 59, 70, 97, 131, 151, 152, 159, 163.
 Desempleo, 134, 144, 145, 154, 182.
 Clerc, Jean-Pierre, 63.
 Club de Roma, 131.
 Colombia, 24, 63, 75, 138, 150, 170.
 Comprehensive schools, 85.
 Conferencia de Teherán para la eliminación del analfabetismo (1965), 66.
 Conferencia de ministros de educación de los Estados africanos miembros de la Unesco (Lagos, 1976), 22, 134, 140, 146, 150, 175.
 Conferencia intergubernamental sobre las políticas culturales en África (Accra, 1975), 175.
 Conferencia internacional de la educación, 13, 37, 40, 75, 101, 123, 147, 162.
 Conferencia regional de ministros de educación de Asia, 31.
 Congo, 72, 163, 176.
 Consejo de Europa, 32, 173.
 Consejo para la Cooperación Cultural, 32, 36, 41, 104.
 Coombs, Philip H., 17, 138, 141, 167, 168, 175.
 Corea, República de, 63, 83.
 Costa Rica, 24, 45.
 Costa de Marfil, 63, 64, 176.
 Cuba, 45, 70, 83, 88, 151, 159, 161, 163.
 Dinamarca, 24, 103, 113.
 Dave, R.H., 36, 50, 51, 52, 53.
 Descentralización, 25, 29, 123, 159, 160, 182.
 Declaración de Persépolis, 67, 69, 71, 73.
 Democratización, 39.
 Democratización de la cultura, 173.
 Democratización de la educación, 14, 15, 51, 129, 144, 146.
 Democratización de la enseñanza, 177, 182.
 Pérdida de los años escolares, 175.
 Des-escolarización, 38, 137, 141, 181.
 Desarrollo, 14, 15, 31, 70, 74.
 Desarrollo agrícola, 154, 155.
 Desarrollo comunitario, 75.
 Desarrollo cultural, 173, 181.
 Desarrollo integrado, 143.
 Desarrollo rural, 25, 77.
 Dewey, John, 127.
 Discriminación de las niñas, 88.
 Domenach, Jean-Marie, 18, 172.
 Derechos del hombre, 134.
 Escuela básica, 42, 46.
 Escuela y desarrollo cultural, 15.
 Escuela y mundo del trabajo, 15.
 Escuela y sociedad, 15.
 Escuela fundamental politécnica, 46.
 Escuela integrada (*Comprehensive school*), 46, 48.
 Escuela abierta, 25, 46, 47.
 Escuela comunitaria, 150, 170.
 Escuela polivalente, 103, 150.
 Escuela politécnica rural, 165.
 Educación africana tradicional, 141.
 Educación básica, 25, 32, 42, 54, 55, 63, 140, 142.
 Educación de los adultos, 14, 35, 37, 43, 44, 48, 60, 63, 138, 181.
 Educación de los niños de los trabajadores inmigrantes, 86.
 Educación de los niños limitados, 21.
 Educación de las mujeres, 139.
 Educación de los desventajados, 87.
 Educación de los padres, 85.
 Educación en el medio rural, 14.
 Educación y mundo del trabajo, 14.
 Educación y sociedad, 14.
 Educación extraescolar, 107, 141, 165, 171, 181.
 Educación general politécnica, 25.
 Educación permanente, 14, 15, 42, 88, 125, 126, 142, 173, 181.
 Educación permanente
 Educación continuada, 37.
 Consecuencias pedagógicas, 40, 41.
 Modelos, 41.
 Historia de la, 35-37.
 Significado del concepto, 37-39.
 Educación para el trabajo, 147-149.
 Educación por el trabajo, 149-152.
 Educación pre-escolar, 21, 41, 42, 83, 84, 158, 181.
 Educación profesional, 43.
 Educación recurrente, 54-60, 110, 152.
 Educación especial, 87.
 Edwards, Edgar O, 136.
 Asistencia efectiva a la escuela, 91.
 Igualdad de oportunidades, 51, 182.
 Egipto, 46, 76.
 El Salvador, 83.
 Emmerij, Louis, 104, 146, 179.
 Enseñanza básica, 66, 159, 170.

- Enseñanza del desarrollo, 142.
 Enseñanza primaria, 144.
 Enseñanza superior, 107-111.
 Enseñanza técnica y profesional, 25, 147.
 Enseñanza televisual, 63, 64.
 Ecuador, 46.
 Ericsson, Britta, 108.
 Ermolenko, D.V., 21, 22.
 España, 24.
 Estados Unidos, 43, 49, 64, 83, 112, 125, 153, 181.
 Etiopía, 63, 151, 163.
 Evaluación, 54.
 Exodo rural, 160, 164.
 Fasi, Mohamed el, 66.
 Faure, Edgar, 17, 37, 156.
 Finalidades de la alfabetización, 77-79.
 Finalidades de la educación, 18, 26.
Ver también: Objetivos de la educación.
 Finlandia, 24, 85, 103.
 Formación de educadores, 30, 178.
Ver también: Formación de maestros.
 Formación de maestros, 14, 25, 161.
Ver también: Formación de educadores.
 Fragnière, Gabriel, 89, 129.
 Francia, 24, 42, 46, 59, 61, 85, 101, 103, 107.
 Freire, Paulo, 130.
 Frese, Hermann H., 40.
 Galtung, Johan, 89, 90, 96, 97.
 Gass, J.R., 179.
Gesamtschule, 85.
 Ghana, 63.
 Grecia, 103, 107.
 Greholm, Lenhart H., 138.
 Guía, 88, 101, 122.
 Guilavogui, Galema, 150.
 Guinea, 155.
 Harding, Roy P., 112.
 Hassenforder, Jean, 28.
 Alto Volta, 139, 176.
 Hô Chi Minh, 74.
 Honduras, 46, 170.
 Husén, Torsten, 26, 97, 102, 178.
 IERS.
Ver: Servicio internacional de información sobre las innovaciones educativas.
 Identidad cultural, 174, 177.
 Illich, Iván, 38, 181.
 India, 30, 62, 75, 170, 181.
 Individualización de la enseñanza, 182.
 Indonesia, 24, 150, 159, 168.
 Información, 30.
 Información, intercambio de, 183.
 Innovación, 151, 175, 178, 180, 182, 183.
 Innovación educativa, 26-27.
 Innovaciones, resistencia a las, 27-30.
 Instituto de la Unesco para la Educación, Hamburgo, 50.
 Instrucción extraescolar, 14.
 Irak, 46, 76, 77, 158.
 Irán, 62, 66, 68, 76, 159.
 Italia, 103.
 Jaastad, Johannes, 96.
 Jamaica, 150.
 Janne, Henri, 81, 111, 129.
 Japón, 24, 62, 87, 103.
 Jencks, Christophe, 130.
 Jong Hong, 131.
 Jordania, 46, 77.
 Jouvenel, Bertrand de, 179.
 Kane, Cheikh Hamidou, 144.
 Kenia, 150, 165, 166, 167, 168.
 Ki-Zerbo, Joseph, 143, 154, 157.
 Kuwait, 46.
 Lallez, Raymond, 161.
 Laos, 137.
 Lengrand, Paul, 36.
 Lê Thành Khoi, 74.
 Liberia, 161.
 Libia, República Árabe, 76, 159.
 Lowe, John, 48.
 Madagascar, 176.
 Maheu, René, 153.
 Malassis, Louis, 156, 163, 164.
 Malawi, 176.
 Mali, 72.
 Manzoor, Ahmed, 138.
 Martí, José, 162.
 Mauricio, 61.
 M'Bow, Amadou-Mahtar, 128, 133, 144, 156.
 Mélet, Robert, 163.
 Meritocracia, 182.
 México, 24, 46, 75, 170.

- Mialaret, Gastón, 84, 85.
 Miller, Ralph M., 137.
 Mitter, W., 89.
 Moltke, Konrad von, 112.
 Motooka, Tekeshi, 157, 160.
 Movimiento brasilero de alfabetización (MOBRAL), 75.
 Medio de comunicación masiva, 60-66.
 Najman, Dragoljub, 170.
 Níger, 72.
 Noruega, 30, 103.
 Nuevo orden económico internacional, 18, 133, 180.
 Nueva Zelandia, 21, 85.
Núcleos educativos comunales, 45.
 Numerus clausus, 107, 149, 182.
 Nyerere, Julius, 72.
 OCDE
Ver: Organización para la cooperación y el desarrollo económicos.
 Objetivos de la educación, 18-26.
 Oman, 76.
 Onwuka, Uga, 135.
Open University, 48, 60, 61, 62, 76.
 Orata, Pedrot, 170.
 Orientación, 101, 148, 149.
 Organización árabe para la educación, la cultura y la ciencia, 32.
 Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, 26, 29, 31, 55, 98, 107, 108.
 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 18, 19, 27, 31, 32, 36, 66, 68, 72, 86, 97, 102, 128, 129, 133, 136, 139, 140, 142, 144, 153, 156, 163, 164, 175, 176, 183.
 Organizaciones internacionales, 183.
 Uganda, 176.
 Paquistán, 24, 62, 76, 158, 159.
 Palme, Olof, 58.
 Panamá, 45.
 Participación, 14, 29, 39, 159.
 Pasavić, Botidar, 111.
 Países Bajos, 24, 25, 61, 85.
 Peccei, Aurelio, 20.
 Pedagogía, 40.
 Peretti, André de, 112.
 Perú, 24, 45, 75, 77, 83, 151, 158, 159.
 Adecuación de la educación, 134-136, 137, 174, 177.
 Filipinas, 62, 158, 169.
 Phoneleco, Kamphao, 137.
 Piaget, Jean, 83.
 Planificación de la educación, 178, 179.
 Política de la educación, 15.
 Polonia, 58, 83, 158, 160.
 Preiswerk, Roy, 171.
 Programa, contenido del, 53.
 Problema de los idiomas, 174.
 Programa asiático de innovaciones educativas para el desarrollo, 31.
 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 66, 68.
 Programa experimental mundial de alfabetización (PEMA), 66-74.
 Quebec, 102, 103.
 Radio educativa rural, 63.
 Rahnema, Majid, 78, 164.
 Investigación, 30.
 Innovación, 14, 135, 137.
 Reformas, 14, 24-26, 181.
 Rensbourg, Patrick van, 150.
 Rentabilidad de la educación, 136-137.
 República Dominicana, 75.
 Reuchlin, Maurice, 130.
 Ritos de iniciación, 168.
 Papel del maestro, 41.
 Roskilde, 113.
 Reino Unido, 30, 35, 46, 48, 60, 112.
 Rumania, 24.
 Ruanda, 176.
 Ruralización, 27.
 Ruralización de la educación, 157-165.
Ver: Educación en el medio rural.
 Ruralización de la enseñanza, 177.
 Schleimer, Paul, 153, 154.
 Schwartz, Bertrand, 39, 50, 51, 52, 53, 172.
 Elección, 85, 103, 110.
 Senegal, 63, 176.
 Servicio internacional de información sobre las innovaciones educativas, 32.
 Sierra Leona, 24.
 Singapur, 176.
 Somalia, 74, 77, 176.
 Sudán, 76.
 Sri Lanka, 24.
 Stiemerling, N., 36.

- Stoikov, Vladimir, 56, 59, 60.
 Suchidolski, Bogdan, 18.
 Suecia, 11, 24, 30, 42, 43, 58, 61, 85, 87, 103, 107, 108, 109, 110, 112, 178.
 Suiza, 61, 83, 86, 104, 122, 124, 176.
 Suazilandia, 176.
 Siria, República Árabe, 76.
- Tanzania, República Unida de, 44, 45, 63, 70, 72, 169, 176.
 Tasa de escolarización, 14, 95.
 Tchad, 63, 163.
 Técnicas educativas, 182.
 Tailandia, 44, 150.
 Thomas, Jean, 30, 147.
 Todaro, Michael P., 136.
 Togo, 24, 72, 151, 163.
 Tronco común, 42, 43, 177.
 Túnez, 76, 138, 158, 159.
 Turquía, 158.
- URSS, 21, 24, 48, 49, 85, 148, 158, 159, 161, 163.
- Unesco
Ver: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
 Unesco, clubes de la, 142.
 Unidades capitalizables, 43, 54, 58, 61.
 Universidad, 107, 110.
 Universidad popular, 49.
 Uruguay, 24.
- Venezuela, 75.
 Viêt-Nam, 74.
 Visalberghi, Aldo, 145, 182.
- Wanjala, E.A., 168.
 Wells, H.G., 16.
 Wetterström, Manghild, 112.
 Wong, Ruth H.K., 176.
- Yemen, 46, 76.
 Yugoslavia, 24, 49, 58, 111, 113, 151.
- Zacarias, JR., 102.
 Zaire, 63, 176.
 Zambia, 176.