



El **Correo**

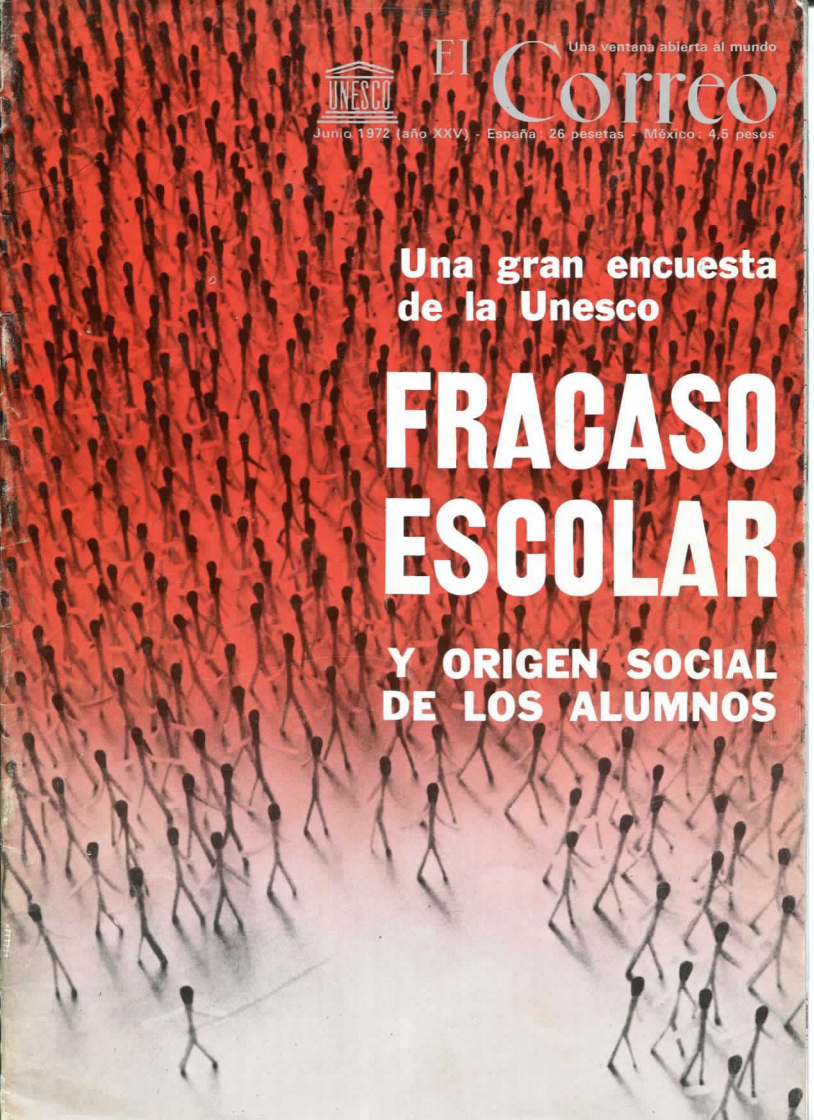
Una ventana abierta al mundo

Junio 1972 (año XXV) - España: 26 pesetas - México: 4,5 pesos

**Una gran encuesta
de la Unesco**

FRACASO ESCOLAR

**Y ORIGEN SOCIAL
DE LOS ALUMNOS**





TESOROS DEL ARTE MUNDIAL

67

AFGANISTÁN

Imagen de la serenidad búdica

Este monje de expresión serenamente reconcentrada fue descubierto en 1928 en Hadda, no lejos de Kabul, capital de Afganistán, entre una muchedumbre de personajes que rodeaban varias efigies de Buda. Gracias a las excavaciones realizadas en ese lugar, se han desenterrado millares de estatuas y bajorrelieves procedentes de templos y de conventos búdicos de los primeros cuatro siglos de nuestra era. Los escultores de Hadda modelaban sus obras en estuco, mientras sus vecinos de Gandhara, en el valle superior del Indus, las tallaban en esquisto. Tanto en Hadda como en Gandhara, surgió un estilo artístico original, « grecobúdico », en el que se combinaban armoniosamente el arte de Occidente y el de Oriente, estilo que durante varios siglos caracterizó innumerables obras maestras de la estatuaría.

Foto © Dominique Darbois, Museo de Kabul

Tomada de *L'Afghanistan et son art*, de Jeanine Auboyer, Editions Cercle d'Art, Paris

JUNIO 1972
AÑO XXV

PUBLICADO EN 12 IDIOMAS

Español
Inglés
Francés
Ruso
Alemán
Arabe

Japonés
Italiano
Hindi
Tamul
Hebreo
Persa

Publicación mensual de la **UNESCO**
(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Venta y distribución
Unesco, Place de Fontenoy, París-7*.

Tarifa de suscripción anual: 17 francos.
Bienal: 30 francos.
Número suelto: 1,70 francos; España: 26 pesetas.

★

Los artículos y fotografías de este número que llevan el signo © (copyright) no pueden ser reproducidos. Todos los demás textos e ilustraciones pueden reproducirse, siempre que se mencione su origen de la siguiente manera: "De EL CORREO DE LA UNESCO", y se agregue su fecha de publicación. Al reproducirse los artículos y las fotos deberá hacerse constar el nombre del autor. Por lo que respecta a las fotografías reproducibles, serán facilitadas por la Redacción siempre que el director de otra publicación las solicite por escrito. Una vez utilizados estos materiales, deberán enviarse a la Redacción tres ejemplares del periódico o revista que los publique. Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no representan forzadamente al punto de vista de la Unesco o de la Redacción de la revista.

★

Redacción y Administración
Unesco, Place de Fontenoy, París-7*

Director y Jefe de Redacción
Sandy Koffler

Subjefe de Redacción
René Caloz

Asistente del Jefe de Redacción
Olga Rödel

Redactores Principales

Español: Francisco Fernández-Santos

Francés: Jane Albert Hesse

Inglés: Ronald Fenton

Ruso: Georgi Stetsenko

Alemán: Hans Rieben (Berna)

Arabe: Abdel Moneim El Sawi (El Cairo)

Japonés: Kazuo Akao (Tokio)

Italiano: Maria Remiddi (Roma)

Hindi: Kartar Singh Duggal (Delhi)

Tamul: N.D. Sundaravivelu (Madrás)

Hebreo: Alexander Peli (Jerusalén)

Persa: Fereydun Ardalan (Teherán)

Redactores

Español: Jorge Enrique Adoum

Inglés: Howard Brabyn

Francés: Philippe Ouannès

Ilustración: Anne-Marie Maillard

Documentación: Zoé Allix

Composición gráfica

Robert Jacquemin

La correspondencia debe dirigirse al Director de la revista.



1972
Año
Internacional
del Libro

Página

4	FRACASO ESCOLAR Y ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS Una gran encuesta de la Unesco <i>por Leo Fernig</i>
7	DIEZ CAUSAS PRINCIPALES DE LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES <i>por Harry Passow</i>
10	NUEVA ENSEÑANZA RURAL EN NIGER Fotos
12	CARTA A UNA MAESTRA DE ESCUELA <i>por los alumnos de Babiana (Italia)</i>
17	LA ESCUELA CUYAS CLASES NO SON OBLIGATORIAS Fotos
18	EL PUNTO DE PARTIDA Fotos
20	LA IMPLACABLE DENUNCIA DE LAS CIFRAS <i>por Gabriel Cárceles Breis</i>
21	LOS ALUMNOS QUE PIERDE LA ESCUELA Gráficos
24	ORIGINAL EXPERIENCIA EDUCATIVA EN FILIPINAS Contra el aislamiento de las aldeas <i>por Pedro T. Orata</i>
28	LOS JOVENES ANTE LA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA Un coloquio organizado por la Unesco <i>por Thierry Lemaesquier</i>
30	LOS NIÑOS DEL LEJANO NORTE SOVIETICO <i>por Yuri Ritjue</i>
33	LA ESCUELA EN LA NIEVE Fotos
2	TESOROS DEL ARTE MUNDIAL Imagen de la serenidad búdica (Afganistán)

FRACASO ESCOLAR Y ORIGEN SOCIAL

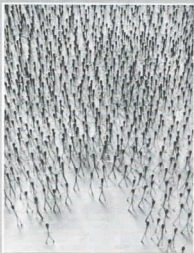


Foto © Missi photo, París

El presente número está dedicado a uno de los graves problemas con que se enfrenta nuestra época, el del fracaso escolar, sus causas y sus posibles soluciones. ¿Por qué hay en el mundo entero tantos niños y jóvenes que abandonan prematuramente la escuela, repiten curso o son suspendidos en los exámenes? Aunque el derecho a la educación está hoy universalmente reconocido, no sucede lo mismo con la igualdad de oportunidades para ejercerlo. Hay factores sociales, económicos, étnicos y culturales que influyen en el éxito de los alumnos así como en los sistemas de enseñanza vigentes. La gran encuesta que la Unesco ha realizado al respecto permite analizar en las páginas siguientes todos estos graves problemas.

FRACASO ESCOLAR Y ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS

por Leo Fernig

¿EN qué medida influye el medio social de un niño o de un adolescente —su hogar, la situación económica de sus padres, el barrio en que habita— en sus posibilidades de aprovechar plenamente la educación que recibe?

La Conferencia Internacional de Educación, convocada por la Unesco en septiembre de 1971, en Ginebra, se ocupó principalmente del problema que plantea el origen social de los estudiantes y sus posibilidades de éxito en los establecimientos de enseñanza. Como trabajo previo a la Conferencia, la Oficina Internacional de Educación, que actualmente es parte integrante de la Unesco, realizó una encuesta entre los Estados Miembros acerca de la manera como consideraran el problema y las medidas que aplican para resolverlo.

El derecho a la educación ya no constituye simplemente un vago ideal, sino que ha sido incorporado a la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en 1948, y los gobiernos reconocen actualmente su obligación de garantizar a sus pueblos la igualdad de oportunidades para el ejercicio de ese derecho.

Sin embargo, debido a una serie de razones más o menos complejas, nuestros sistemas de enseñanza no logran todavía alcanzar los resultados que se esperaba de ellos. La experiencia de los últimos decenios, en particular el de 1960-1970, demuestra la multiplicidad y la importancia de los problemas que surgen cuando los gobiernos tratan de poner en práctica una política educativa sin tener debidamente en cuenta el contexto social, económico y político del sistema de enseñanza.

Los informes oficiales enviados a la Oficina Internacional de Educación hablan de varios grupos de problemas que pueden resumirse brevemente. Hay países que tienen poblaciones multirraciales, como Malasia, donde las diferencias de cultura y de tradición

pueden ejercer una influencia directa en el rendimiento escolar de los niños. En otros países, las minorías étnicas plantean un problema similar; esas minorías se crean constantemente, como lo muestra la historia actual de las corrientes migratorias de trabajadores y la contratación de mano de obra extranjera en la Europa occidental.

También se admiten frecuentemente las dificultades de las zonas rurales y de los barrios bajos urbanos. Una forma más reciente del problema es la «ciudad interior» o «barrio del centro». Sobre esta cuestión los Esta-

Foto © Claude Vasez, Paris

4 **LEO FERNIG** es desde 1970 director de la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra. Anteriormente había sido director del Departamento de Adelanto de la Educación de la Unesco, donde desde 1948 hasta 1970 desempeñó un papel de primera fila en la elaboración y ejecución del programa de la Unesco en materia de educación.



dos Unidos proporcionan informaciones: «Los norteamericanos socioeconómicamente desaventajados y los grupos minoritarios en rápido crecimiento demográfico se concentran en las zonas centrales de las ciudades... Las repercusiones de este fenómeno en la enseñanza se han agravado a causa de un movimiento simultáneo hacia los suburbios por parte de los habitantes en mejor situación económica y por parte del comercio y la industria. El descenso del valor de la propiedad ocasionado por estos cambios ha dado por resul-

tado una disminución de los fondos asignados a la educación en las ciudades.»

En términos más generales, la mayoría de los Estados industrialmente desarrollados señalan la existencia de problemas educativos relacionados con los grupos de situación socioeconómica precaria, es decir, los que están por debajo del nivel medio nacional.

Sin embargo, es preciso leer la lista de problemas, dificultades e inconvenientes junto con la de las disposiciones adoptadas para llegar a una solución. Estas abarcan una vasta

gama que va desde la acción concertada por los organismos del gobierno central hasta los proyectos experimentales de carácter local. Unos pocos ejemplos bastarán para indicar la diversidad de esas disposiciones.

En Francia se practica un método integral, dado que el Sexto Plan insiste en la necesidad de desarrollar las condiciones de igualdad en cuanto a las posibilidades de educación; las reformas relativas a la organización y contenido de la enseñanza y la extensión de la educación preescolar en las zonas rurales son sólo algunos aspectos

SIGUE A LA VUELTA

tos de un programa completo. En la URSS, cabe citar la ley aprobada en 1958 por el Soviet Supremo que establece una serie de disposiciones para contrarrestar los resultados insatisfactorios que pueden suscitar las condiciones de vida de la familia, el lugar de residencia y el mismo sistema escolar.

Aunque expresándose de manera diferente, la legislación de las últimas décadas en los Estados Unidos de América ha tenido como consecuencia una participación mucho mayor del Gobierno Federal en las cuestiones educativas, por ejemplo, la concesión de ayuda a muchos programas destinados a reforzar la educación de los estudiantes social y económicamente menos privilegiados.

Un estudio de los malos resultados obtenidos por los niños de la clase trabajadora en Rotterdam dió por resultado el establecimiento de un proyecto socioeducativo que comprende seis jardines de la infancia y diez escuelas primarias. Esencialmente, el proyecto tiende a suscitar un acercamiento entre las escuelas, las familias y las instituciones culturales del distrito, a la par que realiza amplias reformas en cuanto a la forma y al contenido del trabajo escolar a fin de que tenga más sentido para la comunidad. En los Estados Unidos de América, bajo el impulso de la ayuda federal se han llevado a cabo un elevado número de proyectos locales, en su mayor parte en las zonas menos favorecidas. Sus características son el logro de la participación de la comunidad local y una mayor atención a las diferencias individuales entre los alumnos.

Aunque los trabajos experimentales parecen ser comunes cuando se refieren a los niños en los niveles preescolar, primario e incluso secundario, al parecer es mucho menos lo que se hace para estudiar los problemas o atender a las necesidades de los adolescentes que han dejado la escuela.

En la Conferencia Internacional de Educación estaban representados muchos y muy diversos países. Los problemas relacionados con la igualdad en cuanto a las posibilidades de acceso a la educación no se presentan en todas partes con la misma intensidad y, como es natural, la estrategia para alcanzarla varía de un país a otro. A ese respecto, cabe notar que muchos países en vías de desarrollo se interesan más por ampliar sus sistemas escolares, o sea por mejorar el acceso a la enseñanza, que por los resultados obtenidos en la escuela. En la realidad, la admisión en las escuelas existentes suele ser más democrática en esos países que en los países desarrollados.

La Conferencia puso de relieve dos consideraciones prácticas de notable importancia. El mejoramiento de las posibilidades de acceso a la enseñanza constituye un medio para aumentar la eficacia del sistema escolar. Y las

medidas destinadas a democratizar la educación, dado que consideran las diferencias individuales, tienen probabilidades de ser las más eficaces para mejorar cualitativamente la enseñanza.

Como los problemas de que se trata son complejos y llevan imbricados una serie de factores, la política educativa no es por sí sola suficiente. Todos los aspectos de la acción gubernamental en el campo político, social y económico tienen una influencia en la igualdad de posibilidades de acceso, y deberán ser programados teniendo presente ese objetivo.

En lo que se refiere únicamente a la educación, la Conferencia enunció las formas convenientes de acción. Habrá de revisarse la organización del sistema de enseñanza para tener en cuenta las necesidades de los grupos menos favorecidos. En ese contexto son particularmente importantes las disposiciones que se adopten para mejorar y ampliar la educación preescolar (y, si no fuese posible, los primeros años de la enseñanza primaria).

En el nivel administrativo, el sitio donde se construyan las escuelas en todo el territorio nacional constituye un medio para superar las diferencias regionales. Más esenciales aún son las medidas adoptadas para lograr que la comunidad participe en los asuntos escolares, dado que una de las causas de la desigualdad en cuanto a las posibilidades de acceso a la educación es la separación entre la escuela y la comunidad a la que presta servicio.

Al cambiar la organización de la escolaridad habrán de reformarse también los planes de estudios y los métodos didácticos.

La Conferencia trató extensamente de la importante función de los maestros. Para lograr las condiciones de igualdad en cuanto al acceso a la educación, es preciso establecer claramente ciertos principios acerca de la contratación, formación y designación del personal docente. Así, por ejemplo, los futuros maestros y los maestros en ejercicio habrán de tener la posibilidad de estudiar los diversos componentes del medio social de los niños y poseer cierta práctica del trabajo social en la comunidad. Asimismo será preciso encontrar los medios para atraer y conservar a los buenos maestros en las escuelas de las zonas menos favorecidas.

Por último, reconociendo la complejidad de la cuestión y nuestra presente falta de informaciones sobre muchos de los factores imperantes, la Conferencia insistió en la necesidad de que se realicen más trabajos de investigación o, más bien, de que se combinen los experimentos con la acción. Para lograr ese objetivo habrá que invertir recursos, tanto nacionales como internacionales, a fin de que las escuelas sigan progresando y puedan ofrecer realmente a todos los niños las posibilidades de educación que se les deben.

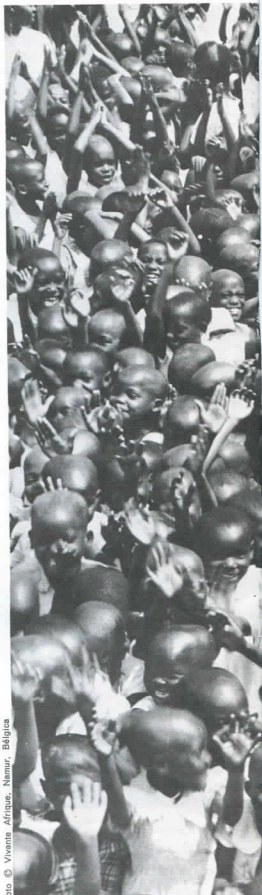
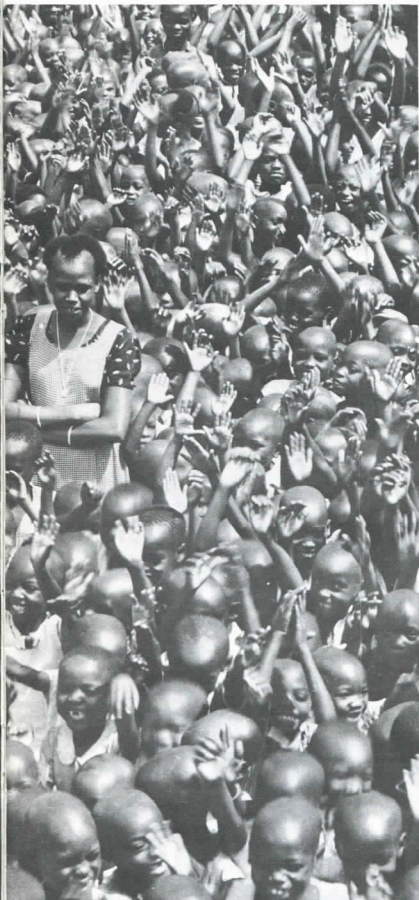


Foto © Vivante Afrique, Namur, Bélgica

**DISCRIMINACIÓN
POR EL SEXO**



En esta foto no aparecen más que chicas. Pese a los movimientos de liberación de la mujer que surgen por todas partes, las muchachas y las mujeres siguen representando el grupo más nutrido de personas en situación de desventaja en lo que toca a la educación. Las alegres niñas de la fotografía, alumnas de una escuela de la República de Zaire, son más afortunadas que millones de sus hermanas de todo el mundo, privadas todavía de educación por la simple razón de su sexo.

Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades

por **Harry Passow**

LAS probabilidades que tiene un niño de cursar con provecho sus estudios —esto es, de obtener buenos resultados en los exámenes, de seguir estudiando una vez superada la edad de la escolaridad obligatoria e incluso de pasar a un grado superior de enseñanza o de formación profesional— dependen muy directamente de su origen social.

En la inmensa mayoría de los países, esa relación es de hecho tan directa que se ha acusado al sistema de enseñanza de limitarse a seleccionar alumnos y de mantener el *statu quo*, en vez de desarrollar el talento y las aptitudes de todos.

Desde hace unos veinticinco años la educación se ha democratizado de manera impresionante, como lo ponen de manifiesto el acusado incremento del número de alumnos matriculados, la diversidad de los planes de enseñanza y los recursos invertidos en el sector de la educación.

SIGUE A LA VUELTA

HARRY PASSOW es Presidente del Departamento de Programas y de Enseñanza de la Universidad Columbia, Nueva York. Es uno de los expertos más destacados del momento en relación con los problemas de la educación urbana y de la educación de niños superdotados y de niños desaventajados. Entre sus numerosas obras sobre estas cuestiones, señalemos *Towards Creating a Model Urban School System*, Education of the Disadvantaged y *Deprivation and Disadvantage*.

Mas, a pesar de todo, la igualdad de oportunidades sigue siendo una meta no alcanzada todavía por la inmensa mayoría de los países del mundo. Aunque casi todos los gobiernos se han comprometido solemnemente a conseguir el objetivo de la escolarización universal, de hecho un gran número de niños parecen no estar en condiciones de aprovechar plenamente las oportunidades que se les ofrecen; muchos de ellos no consiguen participar en diversos planes de enseñanza y son muchos también los centros docentes que parecen incapaces de concebir planes de estudio o de proporcionar servicios que satisfagan las necesidades de los jóvenes y de los niños a cuyo servicio están.

Los niños que tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados escolares son los que proceden de clases socioeconómicas inferiores o de minorías raciales o étnicas, los que residen en los barrios infraurbanizados de las ciudades y en comarcas rurales aisladas, los que no tienen un domicilio fijo o los que hablan una lengua materna que no coincide con la que se emplea en la enseñanza.

Esos grupos no son homogéneos — es decir, no todos sus miembros son iguales o parecidos—, y tampoco cabe decir que todos los niños pertenecientes a ellos estén en situación de desventaja por esa sola circunstancia. Pero existen varios factores que dificultan o impiden que el niño aprenda desde el momento mismo en que pisa por primera vez un aula.

1

La situación de desventaja de un niño puede deberse a que su familia sea pobre.

La pobreza puede incidir en las probabilidades de éxito escolar del niño. Si tiene constantemente hambre, no le resultará fácil prestar toda su atención a las lecciones que le enseñan en la escuela. Si sus padres no pueden facilitarle la ropa que necesita, se sentirá quizá incómodo físicamente e incluso mentalmente al convivir con unos condiscípulos mejor vestidos que él.

Si los miembros de su familia son muy numerosos, si en su hogar escasea la comida o no está bien equilibrada dietéticamente, si las condiciones sanitarias son malas, resultará menos probable que pueda hacer frente con éxito a sus tareas escolares.

Un niño que observa que los adultos que le rodean están sin trabajo o perciben unos salarios insuficientes tenderá sin duda a hacerse una idea muy pobre de sus propias oportunidades futuras.

2

8 La situación de desventaja de un niño puede deberse a unas oportunidades limitadas de desarrollar su lenguaje y su capacidad mental.

Para los niños pobres, esas oportunidades son más limitadas que para sus coetáneos de clase media. A menudo el origen de las diferencias de modo de pensar entre los niños de clase inferior y los de clase media radica en la manera de hablar con ellos que tienen sus progenitores, especialmente las madres, y en los tipos de interacción familiar de unos y otros. Una de las cosas más importantes que lleva consigo a la escuela el niño es su modo de hablar.

Los hogares modestos ofrecen a los niños toda una serie de estímulos y les ayudan a desarrollar muchos tipos de habilidad práctica y de destreza, pero con frecuencia no logran proporcionar la clase de experiencia que permitiría al niño hacer frente a lo que el maestro o el profesor le exige. Los niños de familias pobres suelen encontrar mayores dificultades para observar o establecer una diferencia entre los sonidos o los símbolos visuales, para manejar ideas generales y para otros tipos de facultades de adaptación que son necesarias para poder hacer bien las tareas relacionadas con la escuela.

Ausí pues, el sistema de enseñanza puede imponer a un niño unas exigencias para las cuales no le haya preparado su experiencia en el seno de la familia durante su primera infancia, por lo que con frecuencia tropezará con el fracaso desde el primer momento de su vida escolar.

3

La situación de desventaja del niño puede deberse a que existan unas diferencias muy acusadas entre los valores de su hogar y su medio ambiente y los de su escuela y su clase.

La escala de valores, las actitudes, el concepto de uno mismo y el afán de triunfar en la vida están todos ellos relacionados con el origen social. Los ideales o valores que son importantes y determinantes para el niño y su familia pueden diferir de los que rigen la acción de los maestros o profesores y de otros miembros del sistema de enseñanza. Un modo de comportarse que es aceptado o incluso recompensado en el hogar y en el medio ambiente del niño puede estar sancionado por las autoridades escolares.

La importancia que se atribuye a la enseñanza y al éxito en los estudios no es la misma en todos los grupos étnicos y culturales. Por todo ello, puede ocurrir que los objetivos de la escuela no reciban el debido apoyo en el hogar.

Al ir creciendo y madurando, los valores y las normas de comportamiento de los demás niños llegarán a tener cada vez más importancia para él. Y, de hecho, esa cultura infantil puede llegar a dominar su comportamiento hasta el punto de que terminará rechazando o haciendo caso omiso de los valores que su familia

o la escuela se esfuerzan por inculcarle cuando estén en radical oposición con lo que los niños de su edad consideran importante. Los valores, actitudes y sentimientos contribuyen a crear un clima predominante en la escuela, y ese ambiente influye fuertemente en lo que los alumnos aprenden y en lo que para ellos tiene importancia.

4

La situación de desventaja puede deberse a que el niño pertenece a una minoría racial o étnica o a una casta inferior.

Cuando un niño es miembro de una minoría racial o étnica o de una casta inferior —sobre todo si tal pertenencia es ostensible— y si esa minoría o casta es objeto de discriminación social en general, su situación en la escuela puede ser de clara desventaja. La discriminación que padece o que cree padecer incidirá en su concepto de sí mismo, en su sentimiento de orgullo por pertenecer a su raza o grupo étnico, en su afán de conseguir grandes cosas y en la idea que tiene sobre sus probabilidades de triunfar en la vida.

La pobre idea que los maestros y otros miembros del personal escolar tienen sobre las oportunidades de los niños de clase inferior o culturalmente diferentes confirma y refuerza a menudo la pobre idea que a ese respecto tiene el propio niño. Pensando que esos alumnos suyos no pueden lograr gran cosa, el maestro no les dispensará quizá una instrucción eficaz, por lo que, cuando fracasan, queda confirmada la predicción de fracaso que formuló la escuela.

Es frecuente que los centros de enseñanza proporcionen una educación de calidad inferior a los grupos racial o culturalmente diferentes. Los niños son objeto de discriminación por lo que a sus oportunidades se refiere, debido a los prejuicios del personal escolar. En ciertos casos, esos grupos minoritarios se afanan por enriquecer y conservar su propia cultura y estiman que los esfuerzos del sistema docente van encaminados a su eliminación.

5

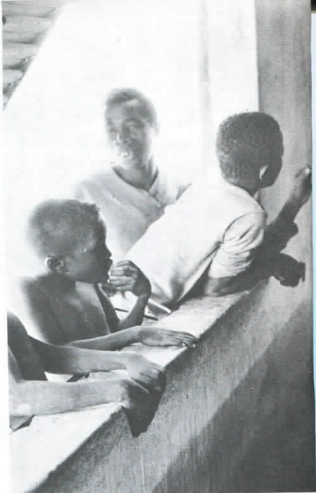
La situación de desventaja puede deberse a que el niño lleva una vida de continuos desplazamientos.

Un niño cuyos padres sean jornaleros agrícolas que van de un lado a otro al compás de las faenas de recolección o pertenecen a tribus nómadas o son gitanos o trabajadores ambulantes, puede estar en constante desplazamiento. Ese niño no ha conocido el mismo tipo de estabilidad que los demás niños de su edad. Y es posible que haya tenido muy diversas oportunidades y experiencias formativas, pero a menudo no estarán reconocidas por el sistema escolar o se estimará que carecen de importancia.



Foto © CIRIC, Ginebra

MUNDOS APARTE. Los factores sociales y culturales pueden influir seriamente en las posibilidades que tiene un niño de obtener buenos resultados en la escuela e incluso de asistir a ella. Un chico que vive en un suburbio de la ciudad, incluso del interior de la ciudad, puede estar geográficamente tan aislado como el que habita en una aldea remota: pocos o ninguno serán sus contactos o sus experiencias fuera de su vecindad inmediata. El ojo de la cámara nos muestra aquí dos mundos aparte. Son muchos los niños que, como los que aparecen en el primer plano de la foto, se ven aislados por barreras sociales tan rígidas como el muro que rodea este club de deportes y terreno de juegos para niños (en el segundo plano) de Río de Janeiro.



NUEVA EDUCACION RURAL EN NIGER

Una multitud de niños en edad escolar sufren las consecuencias del aislamiento geográfico. En la foto de la derecha, unos muchachos juegan en una aldea de la selva del norte de Níger; ¿forman parte del pequeño grupo de privilegiados que asisten a la escuela (arriba a la derecha) o de los excluidos que miran desde fuera a través de la ventana, ese paraíso que les está negado (arriba a la izquierda)? En 1962, solamente el 7 por ciento de la población en edad escolar de Níger recibía educación. Hoy la situación ha mejorado considerablemente, pero en las zonas rurales sólo uno de cada diez niños tiene acceso a las escasísimas escuelas de interior del país. La que se ve en la fotografía cuenta

DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES (viene de la pág. 8)

En muchos casos, el niño que lleva una vida itinerante es considerado como una carga por el sistema de enseñanza y por otras entidades públicas. Como sólo asisten a las clases de un modo irregular, muchos maestros no saben verdaderamente cómo tratar a esos niños y se limitan a tolerar su presencia hasta que vuelven a irse. El niño de vida itinerante se encuentra en una situación de desventaja debido a la incapacidad o a la mala voluntad de la escuela, en lo tocante a organizar unos planes de estudio en los que se tengan en cuenta sus viajes incessantes y su particular estilo cultural.

imparte la enseñanza no sea el dialecto o la lengua materna del niño.

La lengua que aprende el niño en su primera infancia y que emplea en el hogar —su «lengua materna»— difiere a menudo de la que utilizan los maestros y los libros y materiales de enseñanza. Por ello, además de los otros conocimientos teóricos y prácticos que exige la escuela del niño, éste puede verse obligado a aprender otro idioma.

Cuando el idioma que emplean los maestros no es el mismo que el que oye en su casa, el niño tiene que aprender a comprender la instrucción que recibe en una lengua que no le es familiar y ha de aprender a utilizarla para poder cursar con éxito sus estudios. Si su propia lengua o dialecto es repudiado o ignorado por su escuela o si los maestros toman me-

didias punitivas contra los niños que se valen de una lengua que no es la oficial, esos niños adoptarán una actitud negativa para con su familia y para consigo mismos.

7

La situación de desventaja puede deberse a que el niño vive en una zona geográficamente aislada.

Un niño que vive en una zona geográfica aislada o en una pequeña aldea puede encontrarse en una situación desventajosa en lo que se refiere a los servicios escolares que estén a su alcance y a su capacidad de aprovechar las oportunidades de recibir enseñanza por causa de obstáculos materiales y de la actitud general respecto del valor de la enseñanza. Es posible, por ejemplo, que sus padres



con dos receptores de televisión que funcionan con pilas. Bajo la dirección de un instructor, los alumnos disfrutan mañana y tarde de dos emisiones de un cuarto de hora, transmitidas desde la capital, Niamey, en el marco de la cooperación franco-nigerina. Los programas de televisión escolar están concebidos para un ciclo de cuatro años de educación primaria y permiten acelerar la enseñanza de la lectura y del cálculo, a la vez que ofrecen series excelentes de lecciones sobre distintos temas. De 1967 a 1972 esos programas han beneficiado a 20 escuelas del interior. En los años próximos aumentará su número y las emisiones llegarán hasta las aldeas de Costa de Marfil. Pero durante largo tiempo serán aun muchos los niños que, como este joven nigerino (a la izquierda), no podrán asistir a la escuela, yendo desde su primera adolescencia a engrosar las filas de los trabajadores rurales, demasiado poco instruidos para poder hacer frente a los cambios impuestos por la modernización de los países en vías de desarrollo.



8

La situación de desventaja puede deberse a que se trata de una niña o que ésta pertenece a un grupo religioso determinado.

El valor de la instrucción para las niñas no es el mismo en las distintas culturas. Los diversos grupos culturales tienen perspectivas distintas acerca del número de años de escuela que necesitan las niñas, los planes de estudio que procede organizar para ellas y el nivel deseable de sus estudios.

En ciertas culturas solamente se pide a las niñas que rebasen un determinado nivel de alfabetización o que obtengan resultados mínimos en ciertas asignaturas tales como las matemáticas o las ciencias. Algunos grupos se resisten pura y simplemente

a enviar a las niñas a la escuela, sobre todo a las escuelas mixtas.

En ciertas sociedades los grupos religiosos no asignan el mismo valor a la educación o no están plenamente convencidos de que la instrucción modifique las oportunidades para la vida. Ciertos grupos religiosos, por ejemplo, no consideran que la escuela contribuya a la movilidad socioeconómica de los niños y por ello no dan excesiva importancia al éxito escolar.

9

La situación de desventaja puede originarse en toda una serie de factores escolares.

En las oportunidades que tiene un niño de cursar con provecho sus estudios inciden muchos factores: el per-

SIGUE A LA VUELTA

sonal docente, los planes de estudio, los servicios existentes, los materiales de enseñanza, la organización, los sistemas de exámenes y las relaciones con la colectividad de la que forma parte la escuela.

Factores negativos en ese sentido son los maestros mal preparados e incompetentes, los planes de estudio triviales, los materiales y el equipo inadecuados, un personal poco realista o que no se interesa demasiado por el progreso de los alumnos, unos sistemas de agrupamiento en clases o de orientación escolar que limitan las oportunidades de algunos de ellos, la existencia de planes de estudio y de escuelas selectivas que ejercen una discriminación real contra los hijos de los pobres y de minorías raciales o étnicas.

Las actividades docentes de la inmensa mayoría de las sociedades y de sus centros de enseñanza están dominadas por el grupo mayoritario, y por ello las oportunidades al alcance de quienes tienen un origen social o étnico distinto suelen ser restringidas. La extracción social y la segregación consiguiente inciden en el expediente académico de los alumnos. Debido al tipo de ambiente formativo que engendran, el plan de estudios, los recursos disponibles, los maestros y los administradores de la enseñanza pueden suscitar unos conflictos culturales que colocarán en una situación de desventaja a ciertos niños y limitarán sus probabilidades de cursar con provecho sus estudios.

10

Origen y medio social. En países de todo el mundo, desarrollados o en vías de desarrollo, más o menos urbanizados e industrializados, un número considerable de niños llegan a la escuela en condiciones desventajosas. Sufren un fracaso inicial o alcanzan un éxito limitado en sus primeros años de estudio y su fracaso escolar persiste y se intensifica con los años.

La desventaja se debe, en parte, al origen social del alumno y al medio en el cual vive. Y en parte se debe también a la propia escuela. La influencia aunada de los factores institucionales y del origen social guarda relación directa con el éxito escolar del niño.

La igualdad de oportunidades tiene consecuencias económicas, políticas, sociales y educativas. El hecho de reconocer las relaciones que existen entre el origen social del alumno y el éxito que puede tener en sus estudios constituye el primer paso para poder comprender las transformaciones que habrá que introducir con objeto de mejorar las probabilidades en ese sentido de quienes se encuentran actualmente en una situación de desventaja como resultado de múltiples razones. ■

«Carta a una maestra de escuela»

Los jóvenes del mundo entero ponen en tela de juicio la enseñanza, tanto en lo que se refiere a los sistemas de educación como a la igualdad de oportunidades para los alumnos de condición social diferente. Uno de los primeros testimonios de esa impugnación es la *Carta a una maestra de escuela*, de la que a continuación ofrecemos fragmentos y que fue escrita por un grupo de alumnos de la escuela rural creada en Barbiana, pequeña aldea de Toscana (Italia), por el padre Lorenzo Milani. La idea de este joven sacerdote era adaptar la enseñanza a las exigencias de sus alumnos, quienes consideraban que las escuelas oficiales de entonces se orientaban hacia la selección de una élite más bien que a ofrecer a todos los niños una instrucción que les capacitara para la vida diaria. En realidad, los educadores y sociólogos de Italia y otros países habían denunciado ya las dificultades con que tropiezan numerosos niños provenientes de familias



Foto Escuela de Barbiana

En 1954 un joven sacerdote italiano, el padre Lorenzo Milani, creaba en Barbiana, pueblito toscano, una escuela para los chicos rechazados por la escuela pública, en su mayoría hijos de leñadores pobres. El padre Milani, hijo de un profesor universitario, había fundado anteriormente una escuela nocturna para los obreros de un suburbio de Florencia.

pobres y aisladas geográficamente del mundo de las grandes ciudades. Muchos cambios se han producido en Italia desde la creación de la escuela de Barbiana en 1954. Según las estadísticas de la Unesco, 90 de cada 100 alumnos terminan los estudios primarios (véase la pág. 21) y 8 de cada 10 estudiantes, el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. El número de graduados de las escuelas superiores y universidades ha aumentado considerablemente. Hoy día, si los ingresos de los padres de familia no alcanzan un nivel determinado, el estudiante puede recibir del Estado una remuneración que tiene el carácter de pre salario. Este libro singular, escrito como un manifiesto apasionado, conserva todo su valor de documento sobre un problema de gravedad universal, problema al cual está dedicado, precisamente, este número de «El Correo de la Unesco». La correspondencia del padre Milani acaba de aparecer con el título de *Lettere*, publicada por la editorial Mondadori de Milán; estas cartas aclaran y completan la *Carta a una maestra de escuela*, que editó en 1967 la Libreria Editrice Fiorentina, de Florencia.

Texto © copyright
Prohibida la reproducción

Estimada Señora

USTED no recordará ni siquiera mi nombre. Ha suspendido a tantos. En cambio yo he pensado mucho en usted, en sus colegas, en esa institución que llaman escuela, en todos los chicos a los que ustedes suspenden. Nos rechazan al campo y a las fábricas y luego nos olvidan.

Enseñanza obligatoria. Terminada la primaria, tenía derecho a cursar otros tres años de educación. La misma Constitución dice que estaba obligado a cursarlos. Pero en Vicchio no había todavía una escuela secundaria*. Ir a Borgo era toda una aventura. Los que se arriesgaban se gastaban en ello un montón de dinero para después ser rechazados como perros.

La profesora había dicho a mis padres que no valía la pena desperdiciar el dinero: «Mándenlo al campo. No tiene aptitudes para estudiar». Papá no le respondió. Pensaba para sus adentros: «Si viviéramos en Barbiana, tendría aptitudes.»

En Barbiana los chicos iban a la escuela del campo. Desde la mañana hasta el anochecer, en verano y en invierno. Ninguno era «negado para los estudios».

Las mesas. Cuando yo llegué, Barbiana no parecía una escuela. Ni estrado, ni pizarra, ni pupitres. Sólo grandes mesas en las cuales se estudiaba y se comía.

De cada libro había sólo un ejemplar. Los chicos se apretujaban alrededor. Resultaba difícil darse cuenta

de que algunos eran un poco mayores y que enseñaban a los demás.

El mayor de esos maestros tenía dieciséis años. El más pequeño, doce, y me llenaba de admiración. Desde el primer momento decidí que yo también enseñaría algún día.

El preferido. La vida era dura allí. Una disciplina y unas reprimendas insultantes que le quitaban a uno las ganas de volver.

Pero el que era nulo o lento o distraído se sentía el preferido. Se le trataba como usted trataba al primero de su clase. Parecía que la escuela fuera sólo para él. Hasta que él no hubiera comprendido, los demás no avanzaban.

Las reglas de la escritura. En junio de mi tercer año en Barbiana me presenté a examen para ingresar en el primer ciclo de secundaria. El tema de la redacción era: «Un vagón de tren nos habla.»

En Barbiana había aprendido que las reglas de la escritura son: Tener algo importante que decir y que sea útil para todos o por lo menos para muchos. Saber a quién se escribe. Reunir todo lo que pueda servir. Encontrar una lógica para ordenarlo. Eliminar las palabras que no sirvan. Eliminar todas las palabras que no empleamos al hablar. No fijarse límites de tiempo.

Así le escribo esta carta con mis compañeros. Y así espero que escriban mis alumnos cuando yo sea maestro a mi vez.

La sartén por el mango. Pero frente a ese tema ¿de qué podían servirme las reglas humildes y sanas del arte de todos los tiempos? Si hubiera querido

ser honrado, habría dejado la página en blanco. O bien criticar el tema y a la persona que me lo había propuesto.

Pero yo tenía catorce años y venía de las montañas. Para entrar en la Escuela Normal necesitaba el certificado, y ese pedazo de papel dependía de cinco o seis personas extrañas a mi vida y a casi todo lo que yo amaba y sabía. Gente distraída que tenía la sartén por el mango. Así pues, traté de escribir como usted quería.

La manía de tender trampas. El examen de francés era un compendio de las excepciones a las reglas.

Deberían suprimirse los exámenes, pero, si se los conserva, que por lo menos sean leales. Que las dificultades que se pongan estén en proporción con las que uno encuentra en la vida. Si las ponen en mayor número, es que ustedes tienen la manía de tender trampas. Como si hicieran la guerra a los chicos.

¿Por qué lo hacen? ¿Por el bien de éstos?

Búhos, guijarros, abanicos. No, por su bien no. Pasó con 9 un chico que en Francia no habría podido ni siquiera preguntar dónde queda el excusado. Sólo habría podido pedir búhos, guijarros y abanicos (*hiboux, cailloux et éventails*, palabras en francés que presentan cierta dificultad y que se hacía aprender de memoria desde el primer día), tanto en singular como en plural. Quizás sabía en total unas docenas de palabras, y precisamente porque eran excepciones, no porque fuesen frecuentes. El resultado era que odiaba el francés como pueden odiarse las matemáticas.

* N.D.L.R. — Actualmente cada municipio debe poseer como mínimo una escuela secundaria de primer ciclo (tres años); hay ya incluso ciertos pueblos de un millar de habitantes que cuentan con una.



En Barbiana, utilizando un material escolar de fortuna, los alumnos trabajaban bajo la dirección del padre Milani (el primero en la foto de la izquierda) 365 días al año y ocho horas al día. Los alumnos más «fuertes» ayudaban a los más «flojos». Cuando hacía buen tiempo, las clases se daban al aire libre, subsanándose así la falta de espacio. En Barbiana los supuestos malos estudiantes obtenían buenos resultados escolares, prosiguiendo sus estudios hasta los primeros cursos de la enseñanza secundaria.

CARTA A UNA MAESTRA DE ESCUELA (cont.)

La pirámide de las cifras. La escuela no tiene más que un problema: los alumnos que pierde.

En este punto, los únicos incompetentes en la materia son ustedes que pierden esos alumnos y no vuelven en su busca, y no nosotros que los volvemos a encontrar en los campos, en las fábricas, y que los conocemos de cerca.

Los problemas de la educación los comprende la madre de Gianni, que no sabe leer. Para eso le basta llevar en su corazón a un chico rechazado y tener la paciencia de echar una ojeada a las estadísticas. Porque las cifras gritan contra ustedes, y la pirámide que forman es un símbolo que queda grabado en los ojos.

De la escuela primaria hacia arriba, se diría que esa pirámide está tallada a hachazos. A cada golpe hay un niño que va a trabajar antes de disfrutar de la igualdad.

Tratemos de seguir a un grupo de muchachos a través de los ocho años de la enseñanza obligatoria.

Primaria elemental. El primero de octubre entramos en el primer curso de la escuela primaria. Hay 32 alumnos. Viéndolos parecen todos iguales, pero en realidad hay ya 5 repetidores.

A los siete años, con sus delantales y sus cintas, ya están marcados por un retraso que pagarán caro al llegar a la secundaria.

Un disparo en el matorral. Aun antes de comenzar faltan ya tres chicos. La maestra no los conoce, pero ya han estado en la escuela. Han saboreado el primer fracaso y no han vuelto más.

No contamos aquí aquellos que no han ido nunca a la escuela.

En junio, la maestra suspende a 6 muchachos.

Suspender es como disparar en un

matorral. Tal vez se trataba de una liebre, tal vez de un niño. Ya se verá después.

Segunda elemental. En octubre la maestra vuelve a encontrar 32 chiquillos en segundo grado. Reconoce 26 rostros: son los de sus alumnos, por los que siente cariño.

Después ve a seis muchachos nuevos. Cinco son repetidores. Uno de ellos repite por segunda vez y tiene casi 9 años.

El sexto de los nuevos es Pierino, el hijo del doctor.

Pierino. Los cromosomas del doctor son poderosos. A los 5 años, Pierino ya sabía escribir. No tuvo necesidad de entrar en primer grado. Entra en el segundo a los 6 años. Habla como un libro.

Trocitos de igualdad. Al terminar la primaria, 11 alumnos han abandonado ya la escuela por culpa de sus maestras.

«La escuela está abierta a todos. Todos los ciudadanos tienen derecho a ocho años de educación. Todos los ciudadanos son iguales.» Pero esos 11, no.

Los 11 muchachos que se han ido a trabajar durante los cinco años de la escuela primaria tenían entre 7 y 14 años de edad*.

La mayoría eran hijos de campesinos o, por lo menos, de familias que viven en casas aisladas donde siempre hay algunos trabajos que confiar incluso a un niño pequeño.

Primer curso de secundaria. En el primer curso de secundaria los alumnos

son 22. Para la profesora todas son caras nuevas. Ella no sabe nada de los 11 que se perdieron, incluso está convencida de que no falta nadie.

A veces protesta: «Ahora que todos vienen a la escuela, no es posible dar clases. Son analfabetos.»

Habría que examinar la edad de cada uno, que consta en su expediente. Lo mejor sería que cada muchacho llevara un gran letrero: «Tengo 13 años, no me suspenda.»

En su expediente los profesores no miran la fecha de nacimiento de los alumnos: miran las notas.

Los mayores y los más pobres. Quizás haya algunos de buena fe. Quizás haya incluso quienes se propongan salvar a los de mayor edad. Pero luego, frente a un ejercicio lleno de errores, olvidan todos sus propósitos.

El hecho es que el suspenso cae inexorablemente sobre los alumnos de más edad, aquellos a quienes espera el trabajo. Al suspender a los mayores, los profesores suspenden también a los más pobres.

Segundo curso de secundaria. En el segundo curso de secundaria, como faltan los alumnos mayores, el promedio de edad disminuye. También va disminuyendo la distancia entre los Pierinos y los demás.

Puede decirse que los suspensos en la escuela primaria envejecen la clase, porque muchos repiten el año. En la secundaria, por el contrario, la rejuvenecen puesto que los de mayor edad encuentran trabajo.

¿De quién habla? Sea a causa de la edad o de la clase social, el hecho es que en el segundo curso de secundaria la profesora comienza a respirar. Le es más fácil terminar el programa.

No ve la hora de que llegue junio.

* N.D.L.R. — En Italia la escuela es gratuita y obligatoria hasta los 14 años y los controles de asistencia son cada vez más rigurosos.



Fotos Escuela de Barbiana

Se librará de otros 4 alumnos molestos y tendrá por fin una clase digna de ella.

«Cuando los tomé a mi cargo en primer curso, eran verdaderos analfabetos. Ahora a veces me hacen los deberes sin faltas.»

¿De quién habla? ¿Dónde están los muchachos de que se hizo cargo en primer curso? No han quedado sino los que entonces escribían correctamente y que quizás lo hacían ya al iniciar la primaria. Los que aprendieron en su casa.

Los analfabetos que tenía en primer curso siguen siendo analfabetos. Lo que pasa es que ya no los tiene en la clase.

La obligación. Y ella lo sabe bien. La

prueba está en que en el tercer curso suspende a pocos. Siete en el primero, cuatro en el segundo, uno en el tercero. Exactamente lo contrario de lo que habría debido hacer.

Si la enseñanza es obligatoria, su obligación debía ser conseguir que todos llegaran al tercer curso. Y en el examen final de éste podía desahogar sus instintos de seleccionadora.

Sobre eso no tenemos nada que decir. Y si un muchacho no sabe escribir todavía, ella hará bien en suspenderlo.

Recapitulación. El dibujo presenta una recapitulación de los ocho años de enseñanza obligatoria.

La clase ha perdido 40 alumnos. Dieciséis de ellos se han ido a trabajar antes de haber terminado el ciclo obligatorio. Veinticuatro han repetido un año. En total, han pasado por la clase 56 muchachos. En el tercer curso, no quedan sino 11 de los 32 chicos que fueron confiados a la maestra cuando comenzaron el primero.

Lo hijos de los otros. Usted dice que ha suspendido a los tontos y a los perezosos. Sólo los hijos de los demás parecen a veces tontos. Los nuestros, no. Cuando se vive junto a ellos, uno se da cuenta de que no lo son. Ni siquiera son perezosos. O, por lo menos, se advierte que eso no durará sino un momento, que ya pasará, que debe haber un remedio.

Entonces es más honesto decir que todos los niños nacen iguales y que, si después no lo son, es por culpa nuestra y a nosotros nos toca remediarlo.

¿A quién favorece? Veamos a quién beneficia que la educación dure tan poco.

Setecientas cuarenta horas por año

equivalen a dos horas diarias. Y un muchacho permanece despierto otras catorce horas cada día. En las familias privilegiadas son catorce horas de asistencia cultural de todo tipo.

Para los campesinos son catorce horas de soledad y de silencio en las que se vuelven cada vez más tímidos. Para los hijos de obreros son catorce horas en la escuela de la «persuasión oculta». (Así se llama la publicidad que logra convencer a los pobres de que son necesarias las cosas innecesarias).

Son especialmente las vacaciones estivales las que parecen coincidir con intereses precisos. Los hijos de ricos van al extranjero y allí aprenden más que durante el invierno. Los pobres, cuando llega el primero de octubre, han olvidado lo poco que sabían en junio. Si les suspenden en septiembre, no pueden pagarse la repetición de un curso.

La casa de Pierino. El doctor y su mujer son gente que está al día. Leen, viajan, reciben a sus amigos, juegan con su hijo, tienen tiempo para ocuparse de él y saben cómo hacerlo. Su casa está llena de libros y de cultura. A los cinco años yo sabía manejar bien la pala. Pierino, el lápiz.

Una noche, casi como una broma, se tomó la decisión: «¿Qué va a hacer en primer curso? Pongámoslo en segundo. Le enviaron al examen sin darle importancia. Total, si no lo aprobaba, daba lo mismo.

Lo aprobó, sacó 9 en todo. Hubo alegría en la familia, como la habría habido en mi casa.

De modo que Pierino llegará a ser profesor. Encontrará una mujer como él. Tendrán a su vez un Pierino, más Pierino que nunca.

Hay treinta mil historias como ésta cada año.

SIGUE A LA VUELTA



La foto muestra los funerales del padre Milani, fallecido en 1967. Con él desapareció la escuela de Barbiana. Varios de sus antiguos alumnos, continuando la obra del maestro, organizaron cursos a media jornada para alumnos de la enseñanza secundaria y una escuela de servicio social para asistir a los inválidos, situada en el mismo suburbio de Florencia donde el padre Milani había organizado una escuela nocturna antes de su llegada a Barbiana.

En la universidad. La selección logra su objetivo: Los hijos de ricos constituyen el 86,5 por ciento de los estudiantes de la universidad. Los hijos de trabajadores, el 13,5. Entre los graduados, el 91,9 por ciento son hijos de ricos, y el 8,1 por ciento, de trabajadores. (*Anuario Statistico Italiano*, 1963, cuadros 113-114.) *

En bien del propio alumno. El director de una escuela rural decía pomposamente: «Pensamos en el bien de los propios alumnos. No olvidamos que se trata de muchachos que están en el umbral de la educación secundaria».

De 30 alumnos, era claro que solamente llegarían hasta el bachillerato tres: María, la hija del mercero, Ana la de la maestra y, naturalmente, Pierino. Pero aunque hubiesen sido muchos más, ¿cuál era la diferencia?

El director había olvidado cambiar de disco. No tenía en cuenta que la población escolar había aumentado. Una realidad viviente de 680.000 muchachos en primer curso. Todos pobres. Los ricos son una minoría **.

La enseñanza, tal como la concibe ese director, está al servicio de los que tienen dinero para seguir adelante.

La flor y nata de la humanidad. En África, en Asia, en América Latina, en el sur de Italia, en la montaña, en el campo, incluso en las grandes ciudades, millones de niños esperan la igualdad. Tímidos como yo, tontos como Sandro, distraídos como Gianni. Lo mejor de la humanidad.

El verdadero examen. Tras el certificado, me marché a Inglaterra. Tenía entonces quince años. Comencé trabajando con un campesino de Canterbury y, después, con un comerciante en vinos de Londres.

Cockney. En Londres se vive menos bien que en el campo. Nos dedicábamos a descargar camiones en los subterráneos de la City. Mis compañeros de trabajo eran ingleses, pero no sabían escribir una palabra en inglés. A menudo pedían a Dick que escribiera por ellos. Dick me pedía a veces consejo, a mí que he estudiado con discos. También él hablaba solamente el cockney.

Tres reformas. Para que nuestro sueño de igualdad no sea solamente un sueño, le proponemos tres reformas:

I. No suspender a nadie.

II. A los que parecen tontos, darles educación a tiempo completo.

III. A los distraídos señalarles un objetivo; con eso basta.

El tornero. Al tornero no se le permite entregar solamente las piezas bien hechas. De otra manera, no haría nada tratando de que todas lo fueran.

Ustedes, en cambio, saben que pueden descartar las piezas cuando les plazca. Por eso se contentan con ver el adelanto de quienes avanzan solos por razones ajenas a la escuela.

Las aptitudes. Todos los niños son aptos para seguir el tercer curso de secundaria y todos tienen aptitudes para todas las materias.

Es fácil decirle a un chico: «Tú no estás hecho para esta materia». El muchacho lo acepta porque es tan pereoso como el maestro. Pero comprende que el maestro no lo considera digno de la igualdad.

Es antipedagógico decirle a otro: «Tú estás hecho para esta materia». Si se apasiona por una materia, debería prohibírsele que la estudie. Tratarlo de limitado y desequilibrado. Después hay tiempo suficiente para encerrarse en las especializaciones.

A destajo. Si cada uno de ustedes supiese que debe conseguir a toda costa que todos sus alumnos aprueben todas las asignaturas, aguzarían el ingenio para lograrlo.

Yo les pagaría a ustedes a destajo. Una suma por cada alumno que apruebe todas las asignaturas. O, mejor, una multa por cada muchacho que no apruebe una de ellas.

Habría que ver entonces con qué atención seguirían ustedes los adelantos de Gianni. Cómo buscarían en su mirada distraída la inteligencia que Dios le ha dado como a los otros. Se preocuparían más por el niño que más lo necesita, aunque fuera en detrimento del más afortunado, como sucede en todas las familias. En la noche se despertarían pensando en él y en un nuevo método de enseñanza, hecho a su medida. Si un día no volviera a la escuela, irían a buscarlo a su casa.

Ustedes no se darían un momento de reposo, puesto que la escuela que pierde a los Gianni no es digna de llamarse tal.

Cultura botánica. Cuando se hojeara un texto de primaria, está lleno de plantas, animales, estaciones del año. Al parecer sólo un campesino podría haberlo escrito.

Pero los autores salen de la escuela de ustedes. Basta con mirar las ilustraciones: campesinos zurdos, palas redondas, picos en forma de garfios, herreros con herramientas de la época de los romanos, cerezos con hojas de ciruelo.

Mi maestra de primer grado me dijo señalándome un ciruelo: «Trepas a ese árbol y bájame dos cerezas». Cuando lo supo, mamá dijo: «¿Y a esa quien le ha dado el título?» Usted le había dado el diploma de maestra y me lo negó a mí que no me he equivocado jamás acerca del nombre de un árbol.

A mí que los conozco todos y que podría describírselos.

Solos como perros. También acerca de los hombres usted sabe menos que nosotros. El ascensor es un aparato para ignorar a los demás inquilinos. El automóvil es una máquina para ignorar a la gente que va en tranvía. El teléfono, para no mirar de frente y no entrar en las casas.

Usted no, tal vez, pero sus alumnos que conocen a Cicerón ¿de cuántos seres vivos conocen intimamente la familia? ¿A la cocina de cuántos de ellos han entrado? ¿Con cuántos de ellos han estado en un velorio? ¿De cuántos han llevado los muertos a hombros? ¿Con cuántos pueden contar en caso de necesidad?

Cultura humana. Bajo su ventana zumban mil motores cada día. Usted no sabe quiénes son ni a dónde van.

Yo sé leer los ruidos de este valle a varios kilómetros de la redondea. Ese motor lejano es Nevio, que va a la estación con un poco de retraso. ¿Quiere que le diga todo sobre centenares de personas, decenas de familias, parentescos, vínculos?

Cuando usted habla con un obrero lo confunde todo: las palabras, el tono, las bromas caen mal. Yo sé lo que piensa un montañés cuando no dice nada y sé en qué piensa cuando habla de otra cosa.

Esta es la cultura que habrían debido tener los poetas que a usted le gustan. La poseen las nueve décimas partes del mundo y nadie ha logrado escribirla, pintarla, firmarla.

Por lo menos, sean humildes. La cultura de ustedes tiene grandes lagunas, igual que la nuestra. Tal vez más grandes. Y ciertamente más nocivas en un maestro de escuela.

Filosofía. Los filósofos que se estudian en el manual de filosofía se vuelven odiosos: hay demasiados y han dicho demasiadas cosas.

Nuestro profesor jamás tomó partido. Nunca se pudo saber si todos le convenían o si no le importaba ninguno de ellos.

Yo, entre un profesor indiferente y un profesor maniaco, prefiero al maniaco. Uno que tenga un pensamiento propio o un filósofo al que admire. Que hable sólo de él, que hable mal de los otros, que nos lea sus textos originales tres años seguidos. Saldríamos de la escuela convencidos de que la filosofía puede llenar una vida.

Pedagogía. La pedagogía, tal como es ahora, yo la abandonaría. Pero no estoy seguro. Tal vez si se hiciera más uno se daría cuenta de que tiene algo que decir.

Tal vez se descubrirá después que sólo tiene una cosa que decir. Que los muchachos son distintos, que son distintos los momentos históricos y cada momento del mismo muchacho, que son diversos los países, los ambientes, las familias.

* N.D.L.R. — Véanse también los cuadros de las págs 21 a 23.

** N.D.L.R. — Actualmente sólo existe en Italia un tipo de escuela secundaria de primer ciclo (tres años) destinado indistintamente a todos los niños.



LA ESCUELA CUYAS CLASES NO SON OBLIGATORIAS

Summerhill School, fundada hace 50 años por A. S. Neill al noreste de Londres, es un centro educativo absolutamente distinto de la escuela de Barbiana en lo que concierne a su concepción de la enseñanza, aunque, como ella, representa una ruptura total con los métodos pedagógicos tradicionales. Los alumnos pueden asistir o no a las clases, según les plazca. Neill considera que «una escuela que obliga a los niños activos a pasar el tiempo sentados en un pupitre estudiando materias que en su mayoría son inútiles, es una mala escuela. Sólo puede ser buena... para aquellos ciudadanos desprovistos de capacidad creadora que quieren niños

dóciles y sin imaginación acomodados a una civilización en la cual la medida del éxito es el dinero». Los alumnos de Summerhill tienen de 5 a 15 años, y entre ellos figuran niños que no han podido adaptarse a la educación tradicional. El director de la escuela dice: «Se aprende mucho en Summerhill... Es posible que un grupo de nuestros niños de 12 años no pueda competir con otro de igual edad en cuanto a escritura, ortografía o quebrados, pero en un examen que requiriera originalidad nuestro equipo lo haría pedazos.» A. S. Neill aparece en la fotografía de arriba con algunos de sus alumnos.





Foto © Photo Researchers New York - Paolo Koch

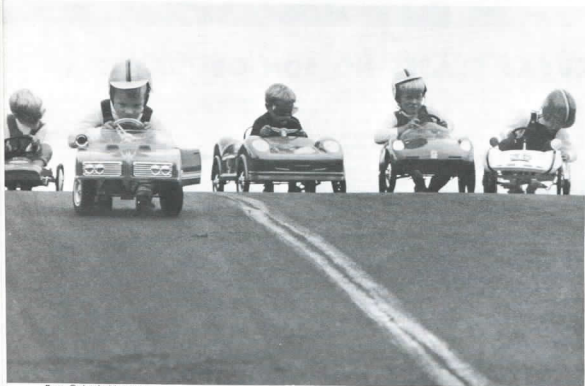


Foto © Look Magazine

EL PUNTO DE PARTIDA

Para los millones de niños del mundo entero, el punto de partida varía considerablemente. Si es verdad que algunos de ellos «arrancan» en las mejores condiciones (foto de arriba) gracias a la existencia de numerosas escuelas modernas y bien equipadas, de un número suficiente de maestros y de métodos pedagógicos adaptados a la vida moderna, son por desgracia muchos los que jamás toman el camino de la escuela (primera foto de arriba) o abandonan la enseñanza antes de haber terminado el primer ciclo (abajo a la derecha). El problema es perfectamente claro: lograr que las oportunidades de acceso a la escuela sean iguales para todos y que una enseñanza que tenga en cuenta los adelantos de nuestra época despierte la curiosidad y los intereses de los alumnos (a la derecha y arriba a la derecha).



Foto © Louise Condit - Cleveland Museum of Art

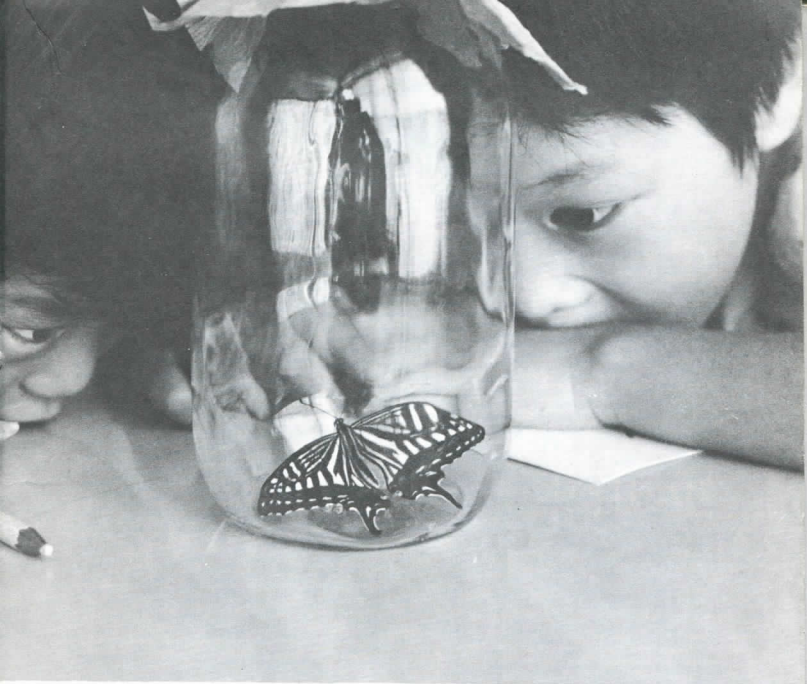


Foto © Wakimo Komatsu, Tokyo



Foto © Photo Researchers - Nueva York

LA IMPLACABLE DENUNCIA DE LAS CIFRAS

Con el fin de obtener una visión clara del problema del abandono de los estudios y de la repetición de cursos en todos los países, la Unesco emprendió en 1969, por intermedio de su Oficina de Estadística, una encuesta en escala mundial. Se enviaron cuestionarios especiales a 148 Estados Miembros y territorios. La dificultad que presenta este tipo de investigación global queda demostrada por el hecho de que sólo 58 países pudieron suministrar datos suficientemente completos para poder efectuar un análisis del problema. Los resultados de la encuesta se publicaron en un informe titulado «Evaluación estadística de la merma de la matrícula», que fue presentado a la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1970. Seguidamente, el señor G. Cárcelos Breis, miembro español de la Oficina de Estadística de la Unesco, presenta un resumen de dichos resultados. Las cifras de su artículo relativas a las disparidades sociales y el acceso a la educación han sido tomadas del estudio preparatorio «Disparidades entre los grupos en materia de participación en la enseñanza y de resultados escolares», preparado en 1970 por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, de París. Un informe especial de la Unesco, titulado «Los antecedentes sociales de los estudiantes y sus posibilidades de éxito escolar», sirvió de base para el debate en torno al tema principal de la Conferencia Internacional de Educación celebrada el año pasado en Ginebra (véase también la página 4). El informe de la Unesco señala que «debido a las variaciones de los sistemas educativos y aun más a las diferentes maneras como se definen las ocupaciones y los grupos sociales según las necesidades de cada país... es preciso emplear suma cautelosa al interpretar las estadísticas sobre este problema y deben evitarse las comparaciones entre diversos países».

por Gabriel Cárcelos Breis

A pesar de los considerables esfuerzos que se realizan en todo el mundo, es preciso admitir que en todos los países, y en particular en los países en vías de desarrollo, la enseñanza básica dista mucho de ser universal.

ENSEÑANZA PRIMARIA

En general, entre 1967 y 1968 casi 70 niños de cada 100 en edad de asistir a la escuela primaria estaban matriculados en un establecimiento escolar. Pero, mientras que los países desarrollados alcanzaban porcentajes de casi 100 % (América del Norte, 98%; Europa y URSS, 97%; Oceanía, 95%), los países en vías de desarrollo se hallaban muy rezagados, con 70% en América Latina, 55% en Asia y 40% en África.

De todos modos, aún mucho más importante es saber el número de niños no matriculados en la escuela.

Así, si tomamos como referencia el grupo de niños que en 1967-1968 tenían de 6 a 12 años, observamos que, en África, 9 niños de cada 10 no recibían enseñanza en Mauritania y 8 de cada 10 en Mali y Chad; la proporción era de sólo 5 de cada 10 en Argelia y en Botswana e incluso de 4 de cada 10 en Zambia.

Aquí nos referimos a los niños matriculados y no a los que asisten regularmente a los cursos. En realidad, parece ser que en ciertas regiones de los países en vías de desarrollo la diferencia entre inscripción en la matrícula y asistencia a los cursos es muy importante. El abandono de los estudios durante el año escolar se debe con frecuencia a la necesidad que tienen las familias de utilizar la ayuda de los hijos, sobre todo para las faenas de la recolección, en las zonas agrícolas.

Por lo que respecta a América Latina, 4 niños de cada 10 no asisten a la escuela en El Salvador y en Nicaragua, 3 de cada 10 en Colombia, la República Dominicana y Perú, 2 de cada 10 en Chile y en México y 1 de cada 10 en la Argentina.

En cuanto a Asia, los datos disponibles muestran que 9 niños de cada 10 no están matriculados en las escuelas en Arabia Saudita, 5 de cada 10 en Irán y 3 de cada 10 en

Tailandia y Siria, mientras que en Singapur ese número es sólo de 1 de cada 10 y en el Japón de 1 de cada 20.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

En 1967-1968, el porcentaje de niños o adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria matriculados en uno u otro de los posibles niveles de esta enseñanza era de 40 por cada 100 niños en todo el mundo.

La diferencia entre países desarrollados y países en vías de desarrollo era todavía más importante que en la enseñanza primaria, puesto que, mientras en América del Norte el 92% de los niños y adolescentes de ese grupo asistían a establecimientos de enseñanza, en Europa y la URSS el 65%, y en Oceanía el 60%, en América Latina el porcentaje era de 35, en Asia de 30 y en África de 15.

REPETICION

Como resultado de la repetición de cursos, un número muy elevado de alumnos permanecen estancados durante varios años en la misma clase. Las plazas que estos repetidores ocupan son las que habría que poner a disposición de otros niños, que no entran a la escuela justamente porque no encuentran lugar.

Así, en 1967-1968, 1 alumno africano de cada 2 repetía el primer año de estudios primarios en Chad, Gabón y Togo, 1 de cada 3 en la República Centroafricana, la República Popular del Congo, Costa de Marfil, Mali y Túnez, 1 de cada 4 en Botswana y en Marruecos, y 1 de cada 10 en Argelia. El porcentaje de repetición era todavía más elevado en el último año de estudios de la enseñanza primaria, ya que la mitad por lo menos de los alumnos matriculados repetían en todos los países mencionados, salvo en Argelia, donde la proporción era sólo de 2 por 10.

El porcentaje de alumnos que repiten el año es menor en América Latina, pero 2 niños de cada 4 repiten el primer año en la República Dominicana y Uruguay, 1 de cada 4 en Colombia, El Salvador, Guatemala, Panamá y Paraguay, y 1 de cada 5 en México y Venezuela. En lo que se refiere al último año, 1 alumno de cada 10 repite en Colombia, República Dominicana, El Salvador y Uruguay. En México, Panamá, Paraguay y Venezuela la proporción es de 1 por 20.

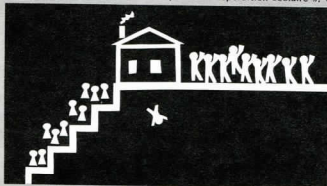
Los alumnos que pierde la escuela

ha realizado sobre la cuestión del abandono de los estudios. Puede advertirse que en algunos países esas pérdidas adquieren las proporciones de una verdadera catástrofe.

Fuente: « Mesure statistique de la déperdition scolaire », Unesco, 1970

Los dibujos de esta página revelan de manera inquietante la pérdida de alumnos que sufre la enseñanza primaria en 49 países. En ellos puede verse, por cada diez niños que ascienden la escalera de la educación, los que caen —abandono de los estudios durante la edad escolar— y los que terminan sus cursos. Este gráfico se basa en las respuestas suministradas por esos 49 países a la encuesta mundial que la Unesco

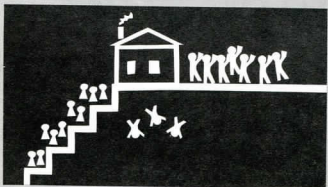
Dibujos « Correo de la Unesco » - Asdrúbal Salsamendi



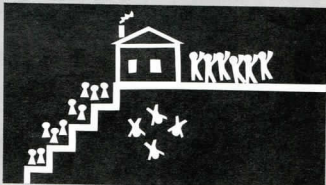
1 ALUMNO PERDIDO DE CADA 10 : Grecia, Hungría, Italia, Kuwait, Polonia.



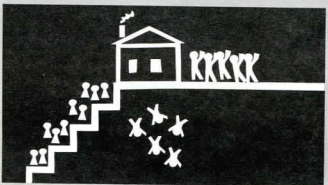
2 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10: Bulgaria, Checoslovaquia, Irán, Portugal, Rumania, Tailandia, Turquía.



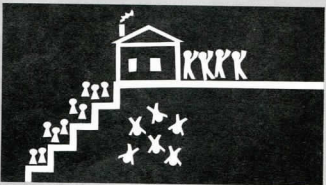
3 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10 : Jordania, Malí, Togo, Túnez, Uruguay.



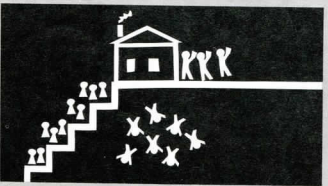
4 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10: Bahrein, Costa Rica, Costa de Marfil, Marruecos, Panamá, Yugoslavia.



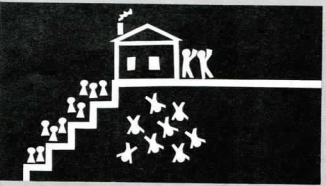
5 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10: Argentina, República Popular del Congo, Dahomey, Gabón, India, Libia, Malasia.



6 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10: Argelia, Alto Volta, Brasil, Burundi, Ecuador, El Salvador, México, Qatar, República Khmer, Venezuela.



7 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10: Colombia, República Dominicana, Guatemala, Madagascar, Paraguay.



8 ALUMNOS PERDIDOS DE CADA 10: Botswana, República Centroafricana, Chad, Rwanda.

En Asia, 2 de cada 5 alumnos matriculados en el primer año de estudios repiten en la República Khmer, 1 de cada 4 en la India y Tailandia y 1 de cada 6 en Irán. La repetición del curso es menos frecuente en el último año: 1 niño de cada 4 repite en Camboya, 1 de cada 6 en la India y 1 de cada 10 en Irán.

ABANDONO DE LOS ESTUDIOS

Pero hay otro problema mucho más grave: el de los niños que abandonan los estudios antes de terminarlos. En ciertos países este problema alcanza proporciones pavorosas, sobre todo si se piensa en el número ya relativamente escaso de los alumnos matriculados en primer año.

En efecto, el número de casos de abandono de los estudios primarios alcanza en ciertos países cifras superiores al 80%. Quiere esto decir que menos de 20 niños de cada 100 que comienzan sus estudios «sobreviven» en la escuela hasta el final del ciclo.

Cuando además esto ocurre en un país donde sólo 10 de cada 100 niños entre los 6 y los 12 años van a la escuela, la conclusión es que de esos niños únicamente 2 proseguirán sus estudios hasta el final de la primaria.

Así, en África, de 100 niños matriculados en 1960, 50 habían abandonado la escuela antes del final del ciclo en la República Popular del Congo, Dahomey, Gabón y Libia.

Cuadro comparativo de las posibilidades que tienen los adolescentes de llegar a la universidad, según que provengan de las capas socio-económicas superiores o de las inferiores

	AÑO	CAPAS SUPERIORES: CAPAS INFERIORES
Alemania	1952-53	82:1
	1958-59	61:1
	1961-62	58:1
	1964-65	48:1
	1965-66	40:1
Bélgica	1962-63	7:1
	1966-67	8:1
Dinamarca	1964-65	16:1
España	1956-57	173:1
	1958-59	91:1
	1962-63	87:1
Estados Unidos	1958	5:1
Francia	1959-60	84:1
	1964-65	30:1
Grecia	1959-60	8:1
	1963-64	8:1
Irlanda	1961	20:1
Italia	1953-54	44:1
	1960-61	36:1
	1964-65	34:1
Japón	1952	20:1
	1961	30:1
Luxemburgo	1964-65	65:1
Noruega	1964-65	7:1
Países Bajos	1958-59	73:1
	1961-62	56:1
	1964-65	45:1
Portugal	1963-64	129:1
Reino Unido	1961-62	8:1
Suecia	1960-61	26:1
Suiza	1959-60	23:1
Yugoslavia	1951-52	7:1
	1957-58	5:1
	1960-61	6:1
	1965-66	4:1

84:1, por ejemplo, significa que un adolescente de una capa social privilegiada tenía en Francia, en 1959-1960, 84 veces más posibilidades de entrar en la universidad que otro de un medio menos favorecido, proporción que en 1964-1965 había descendido a 30:1.

Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, París

La cifra era de 60 en Argelia, Burundi y Alto Volta, de más de 70 en Botswana, República Centroafricana y Madagascar, y de más de 80 en Ruanda y en Chad.

Durante el mismo periodo, en América Latina, más de 50 de cada 100 niños matriculados abandonaban los estudios en El Salvador y Panamá, más de 60 en Brasil, Ecuador, México, Paraguay y Venezuela, y mas de 70 en Colombia y Guatemala.

Por lo que respecta a Asia, más de 50 niños de cada 100 abandonaban la escuela en la India y en Qatar y más de 60 en la República Khmer.

ZONAS URBANAS Y RURALES

El número de casos de abandono de los estudios es notablemente mayor en las zonas rurales que en las urbanas. Para hacerse una idea al respecto, bastará observar los ejemplos que figuran a continuación, tomados de un estudio estadístico realizado en relación con cuatro países latinoamericanos que disponían de datos comparables:

	Total	Porcentaje de abandonos	
		Zonas urbanas	Zonas rurales
Colombia	72,7	52,7	96,3
República Dominicana	69,6	48,1	86,1
Guatemala	74,7	50,4	96,5
Panamá	37,7	19,3	54,7

Es fácil observar que en las sociedades donde predomina una estructura agrícola las posibilidades de proseguir hasta el final los estudios en las escuelas rurales suelen ser escasas, lo que compromete las perspectivas de modernización de las explotaciones agrícolas, además de espolear y acelerar la emigración hacia las ciudades.

DISPARIDADES ECONOMICOSOCIALES

En los países en vías de desarrollo, las disparidades económicasociales entre los padres de alumnos sólo han sido objeto hasta ahora de estudios muy parciales. Ahora bien, tales disparidades guardan estrecha relación con las oportunidades de acceso a la escuela, con la continuidad de los estudios y con el éxito en ellos.

Según estudios realizados por la OCDE (Estudio preparatorio nº 4. «Disparidades entre los grupos en materia de participación en la enseñanza y de resultados escolares, 1971»), la selección social se presenta ya en el paso de la primaria a la secundaria, más tarde durante la secundaria y, de manera mucho más radical, cuando se pasa a la enseñanza superior.

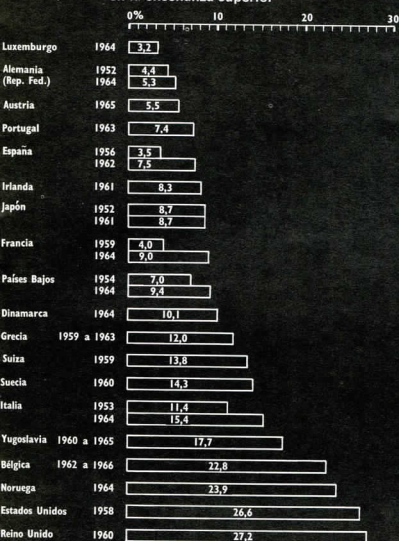
ACCESO A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Así, el porcentaje de ingreso en la enseñanza secundaria varía considerablemente según la clase social de que proceden los niños. En los Países Bajos, la proporción de niños matriculados en esa enseñanza es 67% tratándose de la clase superior, 25% de la clase media y 7% de la clase inferior; la participación de las niñas es ligeramente inferior, 63, 19 y 4%, respectivamente. Las características son similares en Inglaterra.

En Francia, en 1963, 55 de cada 100 niños que habían terminado la escuela primaria fueron admitidos en la secundaria, frente a 30 solamente en 1953. Pero la diferencia entre el paso de un curso a otro de los niños de las clases desfavorecidas y los de las clases privilegiadas continuaba siendo muy importante. En 1963, los hijos de asalariados agrícolas ingresaban en la enseñanza secundaria a razón de 32 por cada 100 que terminaban los estudios primarios (frente a 13 en 1953), mientras los hijos de obreros ingresaban a razón de 45 por cada 100 (frente a 21 en 1953). Con respecto a las clases superiores y a las profesiones liberales, los porcentajes eran de 94 en 1963 y de 87 en 1953.

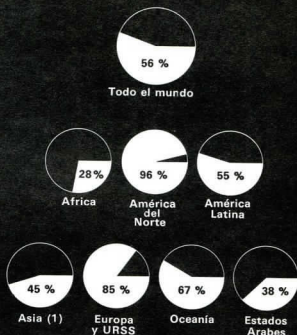
Por otro lado, en lo que atañe a la continuación de los estudios, los niños de las clases desfavorecidas se hallan en situación de gran desventaja. Así, los hijos de obreros franceses, que en 1963-1964 constituían el 24% de la ma-

Porcentaje de estudiantes de origen obrero en la enseñanza superior



Fuente : OCDE, París

Porcentaje de niños en edad de asistir a la escuela primaria y a la secundaria que efectivamente asistían a ella en 1967-1968



1) Excluidas la República Popular de China, la República Popular de Corea del Norte y la República Democrática de Vietnam del Norte.

Gráfico Unesco-Oficina Internacional de Educación.

trícula al iniciarse la enseñanza secundaria, no eran más que el 12% al final de la misma.

ENSEÑANZA SUPERIOR

Los resultados del mismo estudio en lo que se refiere a la enseñanza superior señalan una gran diferencia en cuanto al origen económico-social de los estudiantes, según los países.

Una imagen más clara de la participación de las clases inferiores nos la da el gráfico de la página 23. De todos modos, no debe olvidarse que la definición de «trabajador» (o de «clase obrera») puede variar de un país a otro.

Otra manera de considerar el problema consiste en comparar el número de estudiantes por cada mil individuos activos de 45 a 54 años (es decir, teóricamente los padres de los estudiantes) según diversas categorías económico-sociales. Se obtiene así el siguiente cuadro:

	Clases desaventajadas	Clases privilegiadas
España	3,9	151
Francia	27,1	629
Japón	32,0	565
Países Bajos	10,6	359
Portugal	5,3	440
Yugoslavia	66,0	465

Las diferencias son tales que no precisan comentario.

Resulta igualmente impresionante comparar las posibilidades que tienen los adolescentes de entrar en la universidad, según sea su origen social. Los jóvenes de la clase inferior tienen menos posibilidades.

Así, mientras en Yugoslavia los adolescentes de la clase desaventajada tienen una posibilidad de acceso contra 4 los de la clase alta (1965-1966), esa relación es de uno contra 5 en los Estados Unidos (1958) y de uno contra 7 en Noruega (1964-1965). En el otro extremo de la curva, la relación es de uno contra 65 en Luxemburgo (1964-1965), uno contra 87 en España (1962-1963) y uno contra 129 en Portugal (1963-1964). (Véase el cuadro de la página 22.)

El informe concluye afirmando que el factor constituido por las diferencias sociales repercute en las posibilidades de acceso a la educación en todo el mundo. En los países de la OCDE, la posibilidad de cursar estudios es mucho mayor cuando los niños pertenecen a las capas económica y culturalmente superiores, disminuye cuando se trata de niños de las clases medias y es netamente inferior en el caso de los niños de clases desaventajadas o de las zonas rurales. Unicamente varía de un país a otro la amplitud de la desigualdad de oportunidades. En resumen, las diferencias entre los grupos y clases sociales caracterizan netamente la estructura de la enseñanza en todos los países de la OCDE; los matices sólo son perceptibles en el extremo superior o inferior de la escala.

Contra el aislamiento de las aldeas

por Pedro T. Orata

EL principio que expresa el proverbio «Si la montaña no va a Mahoma, Mahoma irá a la montaña», se ha aplicado recientemente en Filipinas en un esfuerzo por poner, lo más rápidamente posible, todos los niveles de la educación al alcance de los niños y, en particular, de los que habitan en las aldeas más remotas, sin que ello entrañe gastos considerables o suplementarios para el Estado. El objetivo del programa ha sido darles el tipo y la calidad de educación que correspondan a sus posibilidades y a sus necesidades.

Esta innovación de la enseñanza basada en los propios esfuerzos ha consistido, por una parte, en crear escuelas secundarias de barrio, jardines de la infancia, universidades populares y escuelas de clase única y, por otra parte, en orientar la enseñanza de las ciencias naturales y sociales hacia el mejoramiento de la vida cotidiana, en enseñar a los alumnos a pensar por su cuenta, a apreciar los valores, a trabajar y a ganar dinero para pagar sus gastos de educación. Además, se intentaba formar «cuadros» de la enseñanza aptos para llevar a cabo una labor de investigación pedagógica.

Los proyectos comenzaron en 1945, inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se fundó en Urdaneta, Pangasinan, el primer establecimiento de enseñanza secun-

daria situado fuera de una capital de provincia. La escuela empezó a funcionar en una iglesia carente de techo, sin libros, lápices ni papel y sin dinero para pagar a los profesores.

El objetivo fundamental era ofrecer a cada niño o niña la posibilidad de recibir educación llevando la escuela a poca distancia de sus hogares, y ayudarlos, así como a sus padres, a aumentar sus ingresos mediante el mejoramiento de la productividad de sus granjas o parcelas de tierra y, gracias al aprendizaje de nuevos oficios, permitirles contribuir al mantenimiento de sus propias escuelas.

Partimos del nivel en que se hallaban los interesados, con lo que ellos mismos poseían, con los locales, equipos y personal docente disponibles, y avanzamos paso a paso, dando incluso a veces sólo medio paso. La población (los niños y los adultos) participaba en la adopción de las decisiones, la formulación de los planes, su aplicación e incluso su evaluación; y sobre esta base contribuía a revisar los programas.

Si hubiéramos esperado hasta poder contar con todo lo necesario —locales, textos, aparatos científicos, profesores calificados—, los 250.000 niños y jóvenes que actualmente están matriculados en unos 1.500 escuelas de barrio, 45 universidades populares y 500 jardines de la infancia estarían aun a la espera de una oportunidad para asistir a la escuela.

Ante todo hicimos un análisis de la situación a fin de descubrir sus elementos positivos y aquello que podía y debía conservarse y desarrollarse. No comenzamos pidiendo más fondos, equipo o personal, sino que procuramos utilizar al máximo los recursos con que contábamos.

Con esta actitud positiva nos propiamos evitar esa práctica tan difundida en Filipinas, y quizás en otros países, de comenzar por hacer una larga enumeración de los problemas y las dificultades, lo que hace que cunda el desánimo y nadie se atreva a pasar a la acción. Con nuestro procedimiento la gente se sentía, por lo general, alentada a continuar, después

de comprender que ya habían hecho muchas cosas útiles y positivas.

Estudiamos cada caso a fin de averiguar cuáles eran las técnicas (nacionales o extranjeras), las instalaciones y los recursos disponibles, con miras a utilizarlos de manera total o parcial en la creación de clases suplementarias, la realización de experimentos, la improvisación del equipo indispensable, la organización de seminarios y talleres, etc.

En los locales que se utilizaban solamente cinco o seis horas diarias, bastó una simple revisión de los horarios para que allí pudieran darse en las horas libres uno o dos cursos de enseñanza secundaria, preescolar o superior.

El pabellón destinado a la enseñanza de la economía doméstica, las herramientas y equipos del taller y del jardín y hasta el propio jardín de la escuela podían servir para este fin cuando no eran ocupados por los cursos regulares diarios.

Invitamos a los numerosos maestros calificados que en la Filipinas se hallaban sin trabajo a enseñar en las clases suplementarias. Empleamos asimismo a muchos maestros calificados, o que pueden estarlo tras una breve formación complementaria, asignándoles por ello una modesta remuneración que se agrega a su escaso salario normal.

POR lo que respecta a los textos de estudio, se utilizaron temporalmente los libros que existían en las bibliotecas de las escuelas primarias y secundarias, añadiéndoles apenas unos cuantos volúmenes.

En las escuelas, hospitales y laboratorios y en los hogares mismos de los estudiantes había innumerables objetos de desecho: bombillas eléctricas fundidas, latas y botellas vacías, llantas y neumáticos gastados, vasos rotos, trozos de madera, etc. Con todo ello se improvisó un equipo para la enseñanza de las ciencias en las escuelas y universidades populares y materiales de juego para los niños de los jardines de la infancia.

PEDRO T. ORATA es el fundador del sistema de escuelas de barrio de Filipinas, al cual se refiere en su artículo. Este año recibió el Premio Magsaysay en reconocimiento por los servicios que ha prestado al país durante 26 años como innovador en materia de educación. (La Fundación Ramón Magsaysay de Filipinas concede estos premios, a los que suele llamarse Premios Nobel de Asia, a personalidades de este continente que se han destacado por su labor en bien de la comunidad.) El doctor Orata fue miembro del Departamento de Educación de la Unesco de 1950 a 1960 y actualmente desempeña las funciones de consejero honorario especial del Ministerio de Educación de Filipinas. Ha escrito profusamente sobre los problemas de la enseñanza en los países en vías de desarrollo.



Filipinas ha realizado desde hace algunos años un gran esfuerzo en materia de educación. Los problemas de la asistencia escolar están relacionados con dos factores: por una parte, el reducido ingreso anual por habitante (150 dólares) en un país rico en recursos naturales; y, por otra, el aislamiento de la mayoría de las comunidades (las Filipinas son un archipiélago montañoso compuesto por once islas grandes y 7.000 pequeñas). En 1970, según informe de un miembro del Departamento de Educación de ese país, más de 8 millones de niños y adolescentes no podían asistir regularmente a la escuela, ya sea que habitaran en las zonas rurales (arriba, una aldea perdida en la selva tropical al norte de la isla de Luzón), ya en ciudades pequeñas como Dagupán, al norte de Manila (abajo, transporte en carretela).





Fotos Escuelas de Barrio

CONTRA EL AISLAMIENTO DE LAS ALDEAS (viene de la pág. 24)

El lechón, alcancía para pagar los estudios

Mediante el pago de un pequeño salario simbólico, el director de la escuela local o el inspector de educación del distrito desempeña las funciones de asistente del director de los jardines de la infancia, las escuelas o las universidades populares, encargándose de las clases suplementarias. Se ha obtenido como resultado un proceso de relación recíproca, sin gastos extraordinarios, entre la escuela primaria y secundaria y la universidad, lo cual constituye una de las aspiraciones más fervientes de los administradores de la enseñanza, tanto en las Filipinas como en otros países.

De análoga importancia es aprovechar la experiencia que han adquirido otros países al enfrentarse con los mismos problemas. ¿Qué han hecho, por ejemplo, en lo que concierne al problema de la lengua, los educadores de Suiza, Israel y Singapur? ¿Qué se ha hecho o se está haciendo, y con qué resultados, en Birmania, Tailandia, las islas Fiji, India y Australia para relacionar el contenido de la educación en sus diversos niveles con los problemas y necesidades de la población, especialmente en las aldeas?

No se trata de copiar la experiencia extranjera sino de adaptarla a medida que surgen los problemas. De otro modo lo más probable es que, tal como sucede actualmente en algunos sitios, el país repita los errores cometidos afuera en lugar de aprender de esos errores.

También en lo que respecta a los salarios de los maestros, los textos, las bibliotecas y otros elementos esenciales, miramos en torno a nosotros para descubrir cómo han podido crearse, funcionar y mantenerse con

importantes ganancias las escuelas y colegios privados que comenzaron prácticamente con nada. Si ellos fueron capaces de hacerlo, no había razón alguna para que las clases suplementarias no pudieran funcionar con todos los recursos de que disponían por entonces y sin abrigar propósitos de lucro.

Antes de inaugurar una escuela secundaria en la escuela primaria de la aldea, los padres y los futuros alumnos firman un convenio por el cual se comprometen a aumentar su trabajo y obtener mayores ingresos, a fin de sufragar los gastos de la escuela de barrio, de la universidad popular o del jardín de la infancia, a pagar los salarios de los profesores, a comprar los textos de estudio o pagar por el alquiler de los mismos, a adquirir libros para la biblioteca o el equipo que no puede ser improvisado.

Se presta asistencia a los alumnos y a sus padres en sus esfuerzos por aumentar sus ingresos incrementando al máximo el rendimiento de sus parcelas o de sus granjas o por iniciar una nueva actividad económica o negocio privado para ganar así más dinero. Estas actividades prácticas de los alumnos en beneficio propio o de los demás se cuentan como unidades de valor para la enseñanza secundaria o universitaria.

Se consulta y solicita ayuda a los funcionarios de la Oficina de Agricultura, de la Oficina de Ganadería, del PACD (organismo gubernamental de ayuda al desarrollo), de la NACIDA (dependencia oficial para el desarrollo de la artesanía) y otras entidades gubernamentales a fin de que los estudiantes y sus padres adquieran los

nuevos conocimientos y actitudes que necesitan, y esa ayuda es invariablemente proporcionada de buena voluntad y sin coste alguno.

Si, por ejemplo, se entrega un lechón a un estudiante para que éste lo cuide y lo revenda con un beneficio que le permitirá pagar sus gastos de educación y de material escolar, se le guía en este trabajo como parte de su formación: se le enseña cómo cuidar al animal, cómo cultivar lo necesario para alimentarlo, qué hacer en caso de enfermedad, cómo vacunarlo contra las enfermedades; y después que lo haya vendido se le dan instrucciones para que reintegre al fondo rotativo o a la persona que compró el lechón la suma inicial invertida más el interés legal del 6 por ciento.

DESDE el comienzo de nuestra acción hemos tenido la suerte de contar con una pequeña ayuda económica, incluso de organismos extranjeros como la Barrio Book Foundation, la Asia Foundation, el UNICEF, la UNESCO (Plan de Bonos), el PACD y otros, que nos ha permitido comprar textos para revenderlos a bajo precio a las escuelas de barrio y las universidades populares, improvisar los equipos para la enseñanza de las ciencias y para los juegos, contar con servicios de consejeros pedagógicos, etc.

De esta manera, en los últimos años hemos podido matricular, con un gasto mínimo o sin ningún gasto adicional para el Estado, a más de 250.000 niños y jóvenes en las escuelas de barrio, las universidades populares y los jardines de la infancia, que comenzaron a funcionar en 1964, 1966 y 1969, respectivamente.

Dos pájaros de un tiro

A partir de 1945, los establecimientos de enseñanza se multiplican en las Filipinas, desde la escuela maternal a la educación secundaria, utilizando lo que ya existe: a falta de locales bien adaptados y de material pedagógico especializado, se han improvisado salas de clase por todas partes. Desde hace seis años funciona una red de escuelas de barrio o de aldea: actualmente existen 1.500, con 160.000 alumnos, una tercera parte de los cuales son adolescentes; estos establecimientos siguen multiplicándose. En la primera foto de la izquierda, un jardín de la infancia. En la siguiente, una niña de la escuela primaria juega con un lechón adquirido con fondos de la comunidad y que le ha sido confiado: la escuela le enseña cómo criar el animal, cuya venta cubrirá sus gastos de educación. A la derecha, una escuela superior de aldea para muchachas, en la que, bajo la dirección de un profesor calificado, siguen cursos de economía doméstica, de dietética, de agricultura y de educación de la infancia.



Foto Unesco-Bonos

Esperamos inaugurar en el presente año las escuelas de clase única en las aldeas más remotas de Filipinas. Si se lleva a cabo en su totalidad, este proyecto beneficiará a más de un millón de niños que no van a la escuela o que asisten a ella durante muy poco tiempo.

Todo ello no quiere decir que el dinero, en la medida en que pueda disponerse de él, no sea necesario. Claro que lo es, y mientras más haya, mejor. Pero el dinero no es todo. Se necesita contar con un equipo de dirigentes creadores, generosos y entregados a su tarea a fin de mejorar lo que se hace con los recursos, instalaciones, material y personal existentes.

Además, el dinero necesario puede obtenerse por medio de contribuciones de la población misma como parte de su educación permanente. Y si el Gobierno puede asignar una partida al proyecto, se la utilizará en incrementar el fondo rotativo destinado a la creación de planes de trabajo para los estudiantes y sus padres.

Muchas de las llamadas innovaciones son onerosas y, además, sucede a menudo que una vez instaladas las máquinas no se las utiliza porque no se ha enseñado a nadie la manera de manejarlas o de repararlas. En materia de educación hay que estimular las innovaciones que no entrañan un desembolso considerable, que el país no puede permitirse. En algunos casos es preferible improvisar las máquinas o el equipo necesarios.

En la tarea de improvisar esos materiales, no es raro que los niños realicen una parte del trabajo en casa e invariablemente participan en él los padres de familia y otros niños, en beneficio propio. Además, algunos elementos tales como bombillas eléctricas, balanzas y demás, son útiles en el hogar.

Comenzamos haciendo lo que era posible con los elementos y el personal de que disponíamos, después de lo cual había tiempo suficiente para hacer otras cosas que requerían más dinero, tiempo y esfuerzo. Y descubrimos que la mejor manera de lograrlo era empezar con éxito los proyectos más simples, que requieren poco dinero o ningún desembolso adicional ni formación en el extranjero. Después de ello, los proyectos más complejos resultan más fáciles de realizar de lo que parecía al comienzo.

En cuanto a mejorar la calidad de la educación y a relacionarla con las necesidades de la comunidad, tampoco hemos avanzado mucho pero hemos obtenido algunos progresos.

Hemos convertido la enseñanza de las ciencias en algo más que el aprendizaje de algunos hechos científicos o la memorización de ciertos principios, gracias al llamado «método directo». Nos preguntamos: «Después del descubrimiento de un principio científico, ¿qué pasa?». Luego actuamos en dos etapas: en primer lugar, hacemos un esfuerzo por enseñar a los estudiantes a aplicar el principio de la manera más práctica, por ejemplo, cómo seleccionar semillas para la siembra o instalar un sistema de riego por medio de cañas de bambú a partir de un pozo artesiano; y en segundo lugar, los instamos a compartir con sus compañeros de clase y con sus vecinos los beneficios que han obtenido aplicando los principios científicos.

Enseñamos a los estudiantes de ciencias a improvisar sus instrumentos, a ahorrar un dinero del que no se dispone y, lo que es más importante, a hacer que el aprendizaje de las ciencias sea más interesante y más útil para ellos.

Desde el primer grado de la escuela, y aun desde la educación preescolar,

tratamos de hacer que los alumnos piensen, aprecien los valores morales y actúen de conformidad con los mismos. Para ello tomamos como ejemplo las situaciones reales que se presentan en la escuela y en la comunidad, en el autobús o en la calle y nos servimos también de las situaciones que abundan en los libros de texto, a fin de estimularlos a pensar y a actuar consecuentemente.

Aun nos queda mucho por hacer. Pero estamos convencidos de que una dirección creadora y generosa es tanto o más necesaria que el dinero. Si se dispone de dinero, en buena hora, pero no vamos a esperar hasta tenerlo. Si hubiéramos esperado, seguiríamos esperando. Aunque parezca extraño, cuando el Gobierno advirtió los resultados positivos de nuestro trabajo ofreció asignar fondos a nuestro programa. Y, paradójicamente, ahora se realizan esfuerzos por hacer gratuita la enseñanza secundaria.

Esto puede constituir un error, primero porque el Gobierno no puede permitirselo y, en segundo lugar, porque hará que los estudiantes y sus padres pierdan el estímulo para trabajar con mayor ahínco a fin de ayudarse a sí mismos, como parte de su educación para la vida y el trabajo por cuenta propia.

En resumen, emprendimos sin dinero numerosos proyectos que nos parecieran necesarios, con el simple expediente de ayudar a los niños y a sus padres a ayudarse a sí mismos creando y manteniendo sus propias escuelas y colegios, mejorando el rendimiento de sus granjas y parcelas gracias al empleo de métodos mejores y conocimientos más eficaces. Esta es una parte muy importante de su «educación para la vida». ¿Y por qué no habría de ser, asimismo, una parte de su preparación para seguir estudios superiores?

Los jóvenes ante la democratización de la enseñanza

por

Thierry Lemaesquier

LA escuela y las instituciones de enseñanza en general se han convertido, desde hace mucho tiempo, en el escenario de confrontaciones entre profesores y alumnos, entre administradores del sistema educativo y estudiantes. Pero jamás una conferencia internacional como la Conferencia Internacional de Educación (convocada por la Unesco en 1971 en Ginebra) había ofrecido ocasión tan excelente para un fructífero intercambio de opiniones entre estudiantes y responsables de la política educativa de los diversos países.

Al poner frente a frente a los delegados de un centenar de países y a los alumnos y estudiantes de diferentes nacionalidades, la reunión de Ginebra se proponía en cierta manera llevar el debate «a la plaza pública», al permitir una confrontación de ideas sobre el tema que constituía precisamente el punto central de la conferencia, es decir, la influencia del medio social de los estudiantes en su éxito escolar.

Aunque el diagnóstico de los planificadores y de los responsables de la educación coincide a menudo en la práctica con el de los escolares y estudiantes, subsisten un número importante de puntos de vista diferentes, que se refieren tanto a las causas más profundas cuanto a las soluciones que sugieren unos y otros.

Para comenzar, los jóvenes que participaron en la reunión afirmaron que democratizar la enseñanza no significa simplemente dispensar más educación a un número mayor de personas, sino también permitir que un mayor número de personas participen en la gestión de la enseñanza. «La educación

tradicional no se adapta a las necesidades de un número creciente de personas. Hay pues que recrearla», afirmaron.

Pero ¿quién se encargará de hacerlo? No solamente los administradores o funcionarios de la enseñanza sino el pueblo considerado en su totalidad. Nadie conoce mejor que él sus necesidades y sus aspiraciones.

Desde este punto de vista, es imposible aislar el problema de la educación, y particularmente el de su democratización, del contexto sociopolítico nacional e internacional. En última instancia, y en esto se mostraron de acuerdo tanto los delegados como los estudiantes, no se puede tratar de transformar radicalmente la estructura social de un país por medio de la educación y, al mismo tiempo, seguir considerándola aisladamente como una palanca del desarrollo.

Los objetivos de la educación no constituyen un fin en sí mismos, sino que deben servir a las aspiraciones profundas de los pueblos. La educación no debe ser un «embudo», sino más bien el revelador de las necesidades de cambio: desarrollar la educación al mismo tiempo que se conserva una jerarquía social casi universalmente injusta constituye un contrasentido.

«La finalidad de la instrucción —afirma el mismo documento— debe ser el desenvolvimiento personal y social de un obrero, por ejemplo, y no el mejoramiento de su productividad.»

El argumento de que los problemas de la democratización de la educación deben ser considerados en forma totalmente distinta según se trate de un país rico o de un país en vías de desarrollo, es engañoso y, muy frecuentemente, sirve para ocultar los verdaderos problemas.

En efecto, si ya resulta difícil establecer la relación entre el ingreso en la escuela de un número cada vez mayor de muchachos y el desarrollo económico, es cada vez menos clara la relación entre los objetivos implícitos de los modelos pedagógicos, generalmente exportados por los países ricos a los países en vías de

desarrollo, y las necesidades reales de la población.

Algunos estudiantes señalaron sin ambages que si la democratización de la educación conduce forzosamente a una toma de conciencia más intensa por parte de las masas populares, es igualmente claro que toda democratización de la enseñanza en los países en vías de desarrollo, con pocas excepciones, no es sino aparente. Un estudiante demostró que la mayoría de los intentos de reforma emprendidos en los países en vías de desarrollo por los alumnos y los estudiantes conducen inevitablemente a que éstos sean excluidos del sistema de enseñanza.

La noción misma de escuela es muy a menudo extraña al medio cultural en que viven los alumnos. En consecuencia, cualquier proceso de democratización de la enseñanza no puede sino dar lugar a conflictos de valores entre padres e hijos, entre la población urbana y la rural, entre los círculos acomodados y los desfavorecidos. La educación, y la institución misma de la enseñanza, calca sobre el modelo de los países ricos, actúan entonces como un instrumento de segregación social en lugar de fomentar una movilización nacional fundada en las aspiraciones naturales de los pueblos en vías de desarrollo.

AFIRMAR, como suele hacerse en la mayor parte de los modelos de democratización de la educación, que todas las personas tienen iguales posibilidades de éxito, conduce en realidad a aumentar la desigualdad. Un sistema educativo abierto a todos no puede, en última instancia, sino servir de espejo a la jerarquía social existente. Dicho de otra manera, en ese caso la educación da origen a aspiraciones que no se basan en las necesidades propias de los diferentes grupos sociales que «la sufren», sino en los fines de quienes la administran.

Para los estudiantes, el problema de la igualdad de posibilidades dentro de la escuela no puede ser tratado razonablemente sin examinar antes el problema de la educación preescolar.

Durante la etapa preescolar, el niño

THIERRY LEMAESQUIER, joven francés de 25 años de edad, es miembro de la División de Colaboración con la Juventud, de la Unesco. De 1968 a 1971 fue presidente del Movimiento Mundial de Estudiantes pro Naciones Unidas, después de haber sido consejero de esta organización en lo que respecta a la participación de la juventud en el desarrollo. Ha escrito para la Unesco un estudio titulado «La educación vista por los jóvenes» y es autor de numerosos artículos sobre los movimientos juveniles contemporáneos y sus relaciones con las organizaciones internacionales.

hereda todo un patrimonio intelectual, cultural, social y afectivo que va a determinar, en buena parte, su comportamiento a lo largo de toda su vida. Entre esos factores, los problemas del crecimiento debidos a la malnutrición y a la alimentación insuficiente constituyen otros tantos obstáculos para el éxito escolar. Los estudiantes atribuyen gran importancia a las cuestiones relacionadas con la nutrición y, sobre todo, a la necesidad de asegurar a los niños desfavorecidos una alimentación rica en proteínas.

Los estudiantes se oponen al principio de competición que constituye la base de la mayor parte de los sistemas educativos. «Hay que cambiar el contenido y el espíritu de la escuela, pasando de la competición a la solidaridad», afirmaban en el documento presentado a la conferencia.

Este fenómeno parece particularmente evidente en la esfera de la enseñanza técnica y profesional, cuyos alumnos proceden siempre de las clases más modestas de la población. A este respecto, y al mismo tiempo que hacen hincapié en la necesidad de la enseñanza técnica y profesional en los países en vías de desarrollo, los estudiantes lamentan que los dirigentes de dichos países se complazcan en el mito de las «humanidades» y de la tradición escolástica propias de Occidente y contribuyan de esta manera a menospreciar el valor del trabajo manual en la opinión de los propios gobernados.

Este argumento forma parte de una crítica más amplia que reprocha a la institución de la educación el hecho de no estar abierta al mundo exterior y de despreciar las informaciones y conocimientos que los nuevos medios de comunicación de diverso tipo pueden ofrecer a los adolescentes.

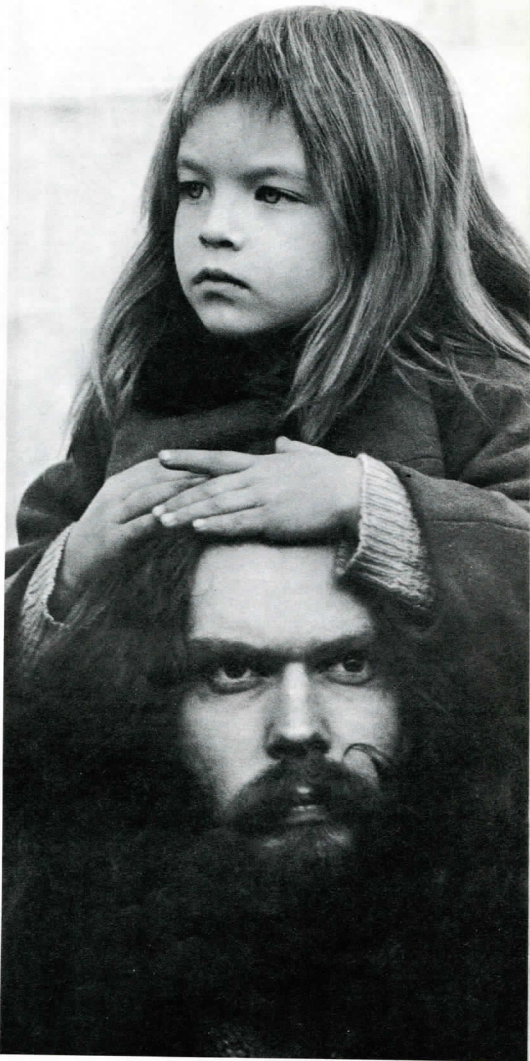
Se han realizado algunos estudios a fin de evaluar la proporción de las informaciones que los niños en edad escolar reciben en la escuela, en comparación con las que les suministran otros medios, como la prensa, la televisión, etc. De esta manera se ha podido demostrar que, en un país altamente industrializado, el 80 por ciento de las informaciones que reciben los niños cuya edad varía entre 12 y 15 años proviene de fuentes ajenas a la escuela, en tanto que ésta, por el contrario, les proporciona un 80 por ciento de informaciones inútiles.

Los estudiantes reprochan a la escuela el enaltecer, en desmedro de una enseñanza que vincule la formación a la vida práctica, un tipo de enseñanza fundado esencialmente en datos abstractos.

Si el sistema de la escuela es retrogrado, si no puede casi nunca dejar de reproducir en forma caricaturesca una estructura social dada, ¿no conviene plantear el problema de la educación fuera del contexto escolar?

«La educación —declararon los estudiantes— no debe seguir quedando reservada a una determinada edad

Foto © M. L. Firmer, Vancouver



De 1920 a 1940, las escuelas ambulantes del Lejano Norte soviético (derecha) se desplazaban con los nómadas y sus hatos de renos. En los diez años siguientes fueron reemplazadas por escuelas fijas. Hace cincuenta años no había un solo establecimiento de enseñanza en aquellas heladas extensiones. En la fotografía inferior, dos koriakos rompen la monotonía del largo día polar jugando al ajedrez.

Foto © L. Gorkavi, APN



Foto © Y. Trakvillitsky, APN

Los niños

por Yuri Ritjeu

EL Ártico —cientos de miles de kilómetros de tundra y taiga, ríos y lagos helados durante todo el año, tierra de largas noches polares, clima severísimo y condiciones de vida imposibles— es el hogar de los «pequeños pueblos» del Norte: esquimales, chukches y koriakos, nentsis, evenkos, jantis, mansis, itelmenes, yukaguires, selkups, ketes, lapones, aleutes, indios canadienses, y otras muchas tribus, que viven principalmente en las orillas del Océano Ártico.

Las heladas aguas de éste abrazan las costas de la URSS, Canadá, los Estados Unidos de América, Noruega, Groenlandia e Islandia. Los cazadores, pescadores y criadores de renos que han vivido en esas costas inhóspitas o cerca de ellas durante siglos interminables lucharon día o día con mayor o menor eficacia contra la naturaleza cruel.

Al igual que los demás pequeños pueblos, los del Ártico se encontraron a principios de este siglo en una situación paradójica. Por un lado, pasaron a ser objeto de un vivo interés, y sus costumbres eran estudiadas por sociedades científicas, estudiosos e incluso profanos interesados por todo lo exótico. Pero, por otro, no eran muchos quienes se inquietaban seriamente por su futuro, por el hecho de que esos antiguos pueblos, con su modo de vida patriarcal, estaban siendo penetrados por la economía mundial, pero sin estar preparados para ello.

No les amenazaba la asimilación sino la extinción. Por ejemplo, los yukaguires, antaño tan numerosos, cuyas antiguas leyendas contaban que el resplandor de sus hogueras hacía palidecer la aurora boreal, agonizaban lentamente: en 1917 quedaban apenas unos 300.

A fines del siglo pasado, el alcohol, varias enfermedades llevadas por los blancos y contra los cuales no estaba inmunizada la población ártica, la explotación cruel y el saqueo perpetrados por implacables mercaderes y gobiernos indiferentes, habían arruinado para siempre, espiritual y mate-

rialmente, a muchos de los pequeños pueblos del Norte. El gran explorador noruego Roald Amundsen, que los conocía bien, escribió en uno de sus libros: «El mejor deseo que puedo formular para nuestros amigos los esquimales netchilis es que la civilización se olvide de ellos.»

A principios de este siglo, los pequeños pueblos del Ártico vivían todavía en régimen tribal, y en algunos aspectos siguen todavía sometidos a él. En el decenio de 1920-1930, cuando los primeros maestros rusos llegaron a la taiga y la tundra siberianas, las tribus nómadas locales no habían oído hablar nunca de escuelas.

Las palabras «escuela» y «aprender» no existían en sus idiomas. Los chukches, por ejemplo, empleaban la palabra «descubrir» por «aprender» y «mirar motas» por «leer». Para ellos la instrucción no aparecía como una cosa necesaria.

Otro tremendo obstáculo para la escolarización consistía en que los idiomas de esos pequeños pueblos eran primitivos en muchos sentidos y en que la inmensa mayoría de la población del Ártico carecía de lengua escrita.

YURI RITJEU, autor muy conocido en la Unión Soviética, nació en una familia nómada chukche que vivía de la pesca y la caza en las costas del estrecho de Behring, en la península de Chukotka. Sus libros sobre el Lejano Norte soviético han sido traducidos del chukche al ruso y a muchas lenguas nacionales de la U.R.S.S. y se han publicado en 20 idiomas extranjeros.

del Lejano Norte soviético



Disponían de muchas palabras para describir su ambiente natural y sus ocupaciones, pero a la vez no eran muchas las que expresaban los conceptos menos habituales para ellos. Carecían de palabras para referirse a los diversos recursos minerales, a los cultivos y aperos agrícolas o a los conceptos abstractos.

Encontramos un ejemplo interesante de su incapacidad para aceptar las ideas generales en las memorias de un maestro ruso, Piotr Skorik, que en 1928 fue a enseñar al lejano Wellen, en el cabo Deshnev, en el extremo oriental de Siberia:

«Recuerdo una lección de aritmética que había preparado muy concienzudamente. Había escogido ejemplos locales para que resultara interesante a mis alumnos. Empecé diciendo:

— Un cazador mata cinco focas y otros tres. ¿Cuántas han matado entre los dos?

De todas partes volaron hacia mí las preguntas:

— ¿Cuándo mataron esas focas?

— Ayer, contesté sin pensar.

— Ayer no fue nadie a cazar porque hacía mal tiempo.

— ¿Quién mató las cinco focas?

— Lenle, dije, lanzando el primer nombre que me pasó por la cabeza.

Hubo una larga carcajada contagiosa, e involuntariamente yo también me eché a reír. Lenle era probablemente el cazador con menos suerte de todo el campamento.»

El aislamiento geográfico es otro factor adverso. Los pueblos nórdicos solían vivir en pequeños grupos, a decenas o cientos de kilómetros de distancia; a menudo emigraban de un lado a otro en busca de animales y de pastos más fértiles para sus hatos.

De ahí que resultara muy difícil llegar en la práctica a la igualdad de oportunidades (que oficialmente había quedado proclamada en la Constitución de la Federación Rusa de 1918) en el Extremo Norte, en donde la naturaleza ha sido tan poco pródiga que ni siquiera ciertas especies de animales logran subsistir.

En 1920 se constituyó una Comisión de Asistencia a los Pueblos del Norte, que desempeñó un importante papel en lo tocante a promover la economía y la cultura de los pequeños pueblos del Ártico. Hacia 1930 se crearon sec-

tores nacionales en toda la tundra y la taiga siberianas con objeto de movilizar a la población local para que participara en la administración pública. Así pues, el modo de abordar el problema del desarrollo de la educación en las regiones septentrionales fue forzosamente global: los paliativos, las medidas parciales no podían resolver el problema.

Esta concepción se basaba en el propósito de conservar las tradiciones nacionales, favorecerlas y enriquecerlas. Se dieron cartas de recomendación a los jóvenes del Lejano Norte que iban a estudiar a escuelas del centro de Rusia. En agosto de 1926, Tevlianto, chukche de Anadyr —que más tarde había de ser el primer representante de los chukches en el Parlamento soviético— recibió la siguiente carta de presentación:

«A propuesta del Comité Revolucionario Regional de Kamchatka el portador de esta carta, Tevlianto, chukche de Anadyr, ha sido enviado a estudiar a la Rusia Soviética.

«Tevlianto ha pasado toda su vida en la áspera e inhospitalaria tundra, en unas condiciones que sólo existen en el Norte polar. Las tierras que va a

De las prácticas supersticiosas al aprendizaje de las ciencias

visitar no se parecen en nada a Anadyr. El Comité Revolucionario teme que, al no conocer el idioma ruso y las costumbres locales, tropiece con dificultades que no sabrá solventar. Además de su particular conformación psicológica, su vulnerabilidad, su excesiva impresionabilidad, etc., pueden agravar aun más las cosas para él.

«Pedimos a todas las personas que le traten que presten a Tevliant la máxima ayuda posible. Se la merece porque, aun no sabiendo leer ni escribir, es uno de los jóvenes chukches mejor dotados y más inquietos de toda esta región. Tevliant lleva dentro muchas cosas que una escuela rusa puede sacar a la superficie y que le ayudarán a contribuir al progreso de su pueblo.»

En el decenio de 1920-1930 el Instituto de los Pueblos del Norte, de Leningrado, se convirtió en el centro principal de enseñanza. En 1925 se matricularon en él los 19 primeros alumnos (que pertenecían a 11 nacionalidades septentrionales distintas). Para 1930 tenía ya 195 alumnos (entre ellos 50 muchachas). Como es lógico, esos alumnos recibían subsidios estatales.

Con la ayuda de sus colegas rusos, los primeros estudiantes procedentes del Lejano Norte prepararon un alfabeto para su lengua a fin de poder escribir en ella. Hacia 1930 existían ya en todo el Lejano Norte soviético las llamadas «bases culturales», que contribuyeron a transformar la economía y el modo de vida de la población. Cada base o centro cultural contaba con un internado, una factoría, un hospital, una panadería, un taller de reparaciones para la flota pesquera, y equipos móviles de médicos y veterinarios.

LAS «bases» se convirtieron en un punto de confluencia entre lo antiguo y lo moderno, entre las ancestrales tradiciones y las innovaciones materiales, sociales y espirituales introducidas por el nuevo modo de vida. En esos centros culturales los habitantes locales aprendieron a conocer la vida moderna. Descubrieron cosas insólitas y nuevas ideas, y sus hijos aprendieron a leer y a escribir.

Yo era uno de ellos. De niño, cuando salía de mi *yaranga* para ir a la escuela por las mañanas era como si realizara un viaje en un vehículo intemporal rumbo al futuro. Por la tarde, al volver a casa, recorría hacia atrás miles de años. Me sentaba sobre una piel de foca con mis libros para hacer los deberes, mientras mis familiares contemplaban un trozo de piel sumergido en una cazuela llena de agua de mar con objeto de adivinar las corrientes en la bahía, predecir la llegada de focas a

los bajos y otros muchos acontecimientos. Murmuraban sus invocaciones y su voz se fundía con la mía, mientras yo recitaba un poema de memoria. Y dejando por un minuto mi libro, tenía que inclinar la cabeza para que mis padres me ungieran la frente con la sangre de un sacrificio...

En 1930 se introdujo la enseñanza primaria obligatoria en los distritos y zonas nacionales del Norte. Las «escuelas itinerantes» destinadas a los hijos de los criadores de renos nómadas dieron instrucción primaria a miles de niños. El número de escuelas pasó de 123 en 1930 a más de 500 en 1936.

Hacia 1940 se publicó una serie casi completa de libros de texto en la lengua vernácula de los diversos pueblos árticos para el primero y el segundo año escolares y algunos textos para el tercero y el cuarto, así como complementos metodológicos y literatura infantil para la lectura fuera de la escuela. Al mismo tiempo aparecieron unos 60 títulos sobre distintos temas en idioma vernáculo. Actualmente todos los tipos básicos de escuelas que constituyen el sistema soviético de educación —enseñanza primaria, de ocho años y secundaria (diez años de escolaridad)— existen ya en todos los distritos y zonas nacionales del Lejano Norte soviético.

Las condiciones imperantes en el Norte aconsejan la creación de internados y de guarderías. En el curso académico de 1967-68 había 523 escuelas en las zonas nacionales, con una población escolar de 90.000 alumnos (entre ellos 23.000 niños de las «pequeñas nacionalidades»). También había más de 100 escuelas de música para niños, 21 escuelas artísticas y 34 centros especializados de enseñanza secundaria (general, música, teatro y coreografía) en el Norte de la Unión Soviética.

Cabe señalar también que los habitantes de esas regiones no tienen que gastar ni un céntimo en la instrucción de sus hijos. El Estado se hace cargo de ellos desde el día mismo de su nacimiento. Hay guarderías infantiles mantenidas por el Estado, y más tarde pasan a jardines de la infancia e internados escolares en donde reciben alimentación, ropa y libros de texto; en la época de las vacaciones viajan gratuitamente a la casa de sus padres.

El plan de estudios de la enseñanza secundaria es el mismo en el Lejano Norte y en las escuelas de cualquier otro punto de la Unión Soviética. En las fases iniciales de la enseñanza primaria se les enseña en el idioma vernáculo, por lo que los niños chukches, esquimales, nenets, mansi, etc., aprenden a leer y a escribir en su propia lengua. En los últimos años de la enseñanza primaria aprenden además el ruso.

Estos conocimientos básicos en su propia lengua ayudan al alumno a dominar la aritmética, la lectura y la escritura y, por ende, el ruso hablado y escrito que necesitará en la enseñanza secundaria para el estudio sistemático de los rudimentos de las ciencias. Debido al anterior atraso histórico de los pueblos del septentrion, el ruso resulta especialmente importante para ellos ya que les abre la puerta de la cultura y del saber.

Yo he aprendido esto por experiencia personal. El hecho de familiarizarnos con las mejores obras de la literatura rusa nos hizo un bien inmenso. En aquel tiempo considerábamos incluso los libros de autores extranjeros como parte integrante de la cultura rusa porque teníamos acceso a ellos a través del ruso.

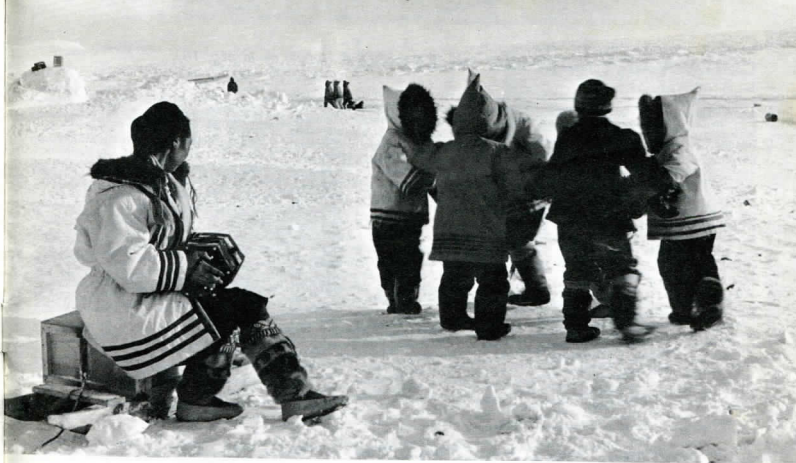
EL ruso ha influido sobremanera en las lenguas de las «pequeñas nacionalidades» soviéticas. Estos pueblos han conservado su forma figurativa de expresarse, su sistema fonético y su vocabulario básico, pero poniendo en todo ello un nuevo contenido.

El moderno desarrollo del Norte ha creado la necesidad de contar con profesionales en las más diversas especialidades —personal de dirección, ingenieros de minas, médicos—, y los jóvenes de los «pequeños pueblos» del Norte de la Unión Soviética se afanan por adquirir los muchos conocimientos profesionales que exige su economía en rápida expansión.

El gobierno les ayuda de todos los modos posibles. Se da prioridad a quienes proceden de las pequeñas nacionalidades del Norte en la admisión a todos los centros de enseñanza del país, por lo que no resulta sorprendente que sea muy alto entre ellos el porcentaje de quienes han recibido una formación especializada.

La experiencia acumulada en la Unión Soviética en lo tocante a establecer la igualdad de oportunidades de educación para los pueblos antaño atrasados que viven en duras condiciones climáticas no puede por menos de revestir, a mi juicio, un gran interés para muchos países.

Ahora bien, las condiciones que motivaron el anterior atraso económico y cultural de los pueblos septentrionales (economía primitiva, aislamiento geográfico, etc.) no son privativas del Ártico glacial sino que se dan asimismo en los ardientes desiertos y en las calurosas junglas. Estimo, por ello, que al contribuir a difundir esa experiencia la Unesco no ayudará sólo al Ártico sino también a otros muchos pueblos del mundo. ■



LA ESCUELA EN LA NIEVE

Foto © Paul Almsy, Paris



Actualmente los niños esquimales van a la escuela. Para transportar a los escolares desde las aldeas de cazadores y pescadores se utilizan trineos tirados por perros. Abajo, a la derecha, un grupo de niños corre sobre la tundra helada hacia la entrada de la escuela, donde les espera la maestra. Durante el recreo, en el inmenso horizonte ártico, los escolares bailan al ritmo de un pequeño acordeón (foto de arriba) o construyen igloos o juegan a la caza. Por su parte, los mayores organizan partidos de béisbol y construyen modelos de avión. El gobierno del Canadá se preocupa también por escolarizar a los niños indios de la provincia occidental de Alberta. En la foto de la izquierda, uno de los alumnos «grandes» de la clase superior, especialmente dotado para las matemáticas.

Fotos Office National du Film, Canadá



CARTA A UNA MAESTRA DE ESCUELA (viene de la pág. 16)

Entonces, de todo el libro bastaría una pequeña página que dijera esto y el resto podría tirarse a la basura.

Historia. Tal vez haya algún manual diferente. Me gustaría tener una estadística de los que se emplean más.

Por lo general, no se trata de historia. Es un pequeño cuento provinciano e interesado que el vencedor cuenta al campesino. Se habla sólo de reyes, de generales, de guerras estúpidas entre naciones. Los sufrimientos y las luchas de los trabajadores se ignoran o se los confina a un rincón.

Y cuidado con aquello que no sea del agrado de los generales o de los fabricantes de armas. En el manual considerado como el más moderno, se despacha a Gandhi en nueve líneas. Sin una palabra sobre su pensamiento y menos aun sobre sus métodos.

Educación cívica. Una materia que ustedes ignoran y que yo en su lugar en-

señaría es la educación cívica. Algunos profesores se defienden diciendo que su enseñanza está sobreentendida en las otras materias. Si fuera verdad, sería demasiado hermoso. Si ése fuera el sistema, que es ciertamente justo, ¿por qué no enseñan de esa manera todas las asignaturas, como un edificio bien construido donde todo se funde y se encuentra?

Digan más bien que es una materia que no conocen. Usted no sabe bien qué es un sindicato. Jamás ha cenado en casa de un obrero. Ignora absolutamente todo de la situación del transporte público. Excepto que la congestión del tráfico turba su vida privada.

No ha estudiado estas cosas porque le dan miedo. Así como tiene miedo de ir al fondo de la geografía. En nuestro libro había todo excepto el hambre, los monopolios, los sistemas políticos, el racismo.

Ejercicios en clase. Cuando hacíamos

los ejercicios en clase, usted pasaba entre los bancos, veía que yo tenía dificultades o que cometía errores, y usted no decía nada. En las mismas condiciones me encontraba incluso cuando estaba en casa. No había nadie a quien recurrir en kilómetros a la redonda. Ni libros tampoco. Ni teléfono.

Pero ahora estábamos en la «escuela». Yo había venido expresamente, desde lejos. No estaba allí mamá que prometía quedarse callada y luego me interrumpía cien veces. No estaba el hijo de mi hermana que necesitaba ayuda para hacer sus deberes. Había silencio, buena luz y un pupitre sólo para mí.

Y allí, de pie, a dos pasos de mí, estaba usted. Usted que sabía. Usted a quien pagaban para ayudarme.

Y en lugar de ayudarme perdía su tiempo vigilándome como si yo fuera un ladrón. ■

LOS JOVENES ANTE LA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA (viene de la pág. 29)

de la vida, sino que ha de acompañar al hombre a lo largo de su existencia para ofrecerle constantemente nuevas perspectivas y, sobre todo, nuevas posibilidades. En ese proceso educativo permanente se atenuarán las nociones de fracaso y de éxito: quien fracase en una determinada empresa podrá encontrar otras ocasiones, sin quedar prisionero en vida de su fracaso.

Para los estudiantes, la tarea de la educación permanente es permitir a cada uno dominar la transformación. Pero no es seguro que esa idea sea aceptable para todos aquellos a quienes compete la función de elaborar una política educativa. Es incluso posible que la noción misma de educación permanente sea puesta, disimuladamente, al servicio de un adoctrinamiento permanente, y en la historia no faltan, por desgracia, ejemplos aleccionadores para quienes intentaren emprender ese camino.

Los problemas relacionados con el medio social plantean cuestiones fundamentales en lo que concierne a la participación de la colectividad entera en la definición y en la gestión de la educación. Es anormal que los padres renuncien a su función en beneficio de una casta de profesores que han llegado a ser todopoderosos a medida que se ha institucionalizado la educación. Es anormal que el profesor se exima de su misión original para no ser más que un censor que goza de la inmunidad que le confiere el monopolio de la escuela. Es anormal que ésta haya descuidado su papel de agente de la socialización dentro de una colectividad y que, habiendo sido creada para satisfacer las necesida-

des de esa colectividad cada vez más compleja, haya alcanzado las dimensiones de un sistema sin paralelo cuyos principios estrictamente jerárquicos se oponen a cualquier acción real sobre el medio.

Según el criterio de los estudiantes, la escuela, al transformarse radicalmente, deberá atenerse a ciertos principios pedagógicos y, en particular: adaptarse en su acción al ritmo de desarrollo de cada alumno, partiendo de las motivaciones particulares de éste sin que por ello se excluya el esfuerzo personal; evitar cualquier tendencia o coacción que se oponga a sus objetivos; permitir que cada alumno escoja conscientemente su porvenir sin obligarle a adaptarse ciegamente a lo existente y que el alumno aprenda por medio de la observación, la reflexión y la experimentación personales; desarrollar las actividades de investigación colectiva y enseñar un método de trabajo que permita sobrepasar y profundizar los conocimientos adquiridos.

La acción de la colectividad —es decir, de todos: padres, alumnos, profesores— deberá romper esa barrera entre la escuela y la vida. Esto entraña, por supuesto, que la democratización de la educación tenga como objetivo descentralizarla y no uniformarla, que el desarrollo de la personalidad llegue a constituir una finalidad por lo menos tan importante como el rendimiento, y que la transformación de la educación se integre en un proceso global que conduzca al establecimiento de una sociedad democrática.

Aunque es verdad que en numerosos países el presupuesto destinado a la educación ha alcanzado un máxi-

mo en relación con el total de los recursos económicos, no deja de ser inquietante la coexistencia de políticas educativas diferentes y, consecuentemente, de gastos públicos marcadamente contradictorios.

¿Cómo puede concebirse, por ejemplo, que un país en vías de desarrollo siga destinando mayores recursos a su armamento que a la educación? ¿Es posible, tal como señaló un estudiante, asistir impávidos al aumento simultáneo de los presupuestos de paz y los presupuestos de guerra? ¿Es normal que los resultados de la educación se anulen parcialmente debido a que los recursos necesarios para el desarrollo del país se han invertido en la adquisición de materiales de defensa importados de los países ricos? De manera más general, ¿puede ser el objetivo de la educación permitir una mejor formación de la fuerza de trabajo de un país, a fin de que sirva con mayor eficacia a los intereses extranjeros?

A esta pregunta se vincula el problema de las inversiones en materia de educación realizadas por los países ricos en los países en vías de desarrollo y, sobre todo, el papel de las organizaciones internacionales en esta esfera: la tecnología educativa, concebida como una transferencia de productos industriales altamente tecnificados más que como el instrumento de una renovación metodológica, puede servir de elegante pretexto para las inversiones de los países ricos y, de este modo, para la consolidación de la situación de dependencia de los países en vías de desarrollo. ■

Thierry Lemaressquier

Nueva edición
de un libro famoso de la Unesco

I' Apartheid

ses effets sur
l'éducation
la science
la culture
et l'information

Edición ampliada y puesta al día de uno de los libros de más éxito de la Unesco.

Este informe fundamental sobre la política y las prácticas racistas de la República Sudafricana analiza detalladamente:

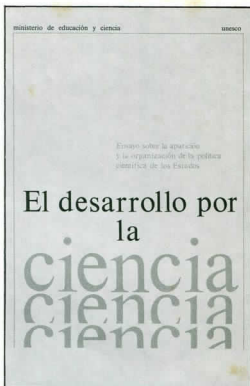
- La política de desigualdad deliberada que predomina en el sistema educativo
- Las consecuencias del apartheid en la ciencia y en la cooperación científica internacional
- El aislamiento cultural a que conduce el «desarrollo separado»
- Las restricciones impuestas a la libertad de información

Edición en inglés: 256 páginas

Edición en francés: 278 páginas

Precio: 4 dólares — 16 francos franceses

Una
importante
obra
sobre
la política
científica



El desarrollo por
la

ciencia
ciencia
ciencia

Los autores de este volumen analizan las corrientes del pensamiento y de la acción que caracterizan la política científica de los diversos países europeos, tratando de buscar soluciones para los grandes problemas que hoy preocupan a los responsables del desarrollo de la ciencia.

La obra ha sido redactada por un grupo de especialistas bajo la dirección de Jacques Spaey, secretario general de los servicios de programación de la política científica de Bélgica.

Publicación conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia de España y de la Unesco

Distribución exclusiva para España:
Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

Para renovar su suscripción y pedir otras publicaciones de la Unesco

Pueden pedirse las publicaciones de la Unesco en todas las librerías o directamente al agente general de ésta. Los nombres de los agentes que no figuren en esta lista se comunicarán al que los pida por escrito. Los pagos pueden efectuarse en la moneda de cada país, y los precios señalados después de las direcciones de los agentes corresponden a una suscripción anual a «EL CORREO DE LA UNESKO».

★

ANTILLAS HOLANDEAS. C.G.T. Van Dorp & Co. (Ned. Ant.) N.V. Willemstad, Curaçao, N.A. (Fl. 5,25). — **ARGENTINA.** Editorial Losada, S.A., Alsina 1131, Buenos Aires. — **ALEMANIA.** Todas las publicaciones: Verlag Dokumentation Postfach 148, Jägersstrasse 13, 8023 München-Pullach. Para «UNESCO KURIER» (edición alemana) únicamente: Vertriebs-Bahnenfeld-Druckhaus 160, Hamburg-Bahrenfeld, C.C.P. 276650. (DM 16). — **BOLIVIA.** Librería Universitaria, Universidad San Francisco Xavier, apartado 212, Sucre. — **BRASIL.** Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, caixa postal 21120, Praia de Botafogo 188, Rio de Janeiro, GB (Crz.20). — **COLOMBIA.** Librería Buchholz Galería, avenida Jiménez de Quesada 8-40, apartado aéreo 49-56, Bogotá; Distrilibros Ltda., Pío Alfonso Gar-

cia, carrera 4a, Nos. 36-119 y 36-125, Cartagena; J. Germán Rodríguez N., oficina 201, Edificio Banco de Bogotá, apartado nacional 83, Girardot, Cundinamarca; Editorial Losada, calle 18 A Nos. 7-37, apartado aéreo 5829, apartado nacional 931, Bogotá; y sucursales: Edificio La Ceiba, Oficina 804, Medellín; calle 37 Nos. 14-73, oficina 305, Bucaramanga; Edificio Zaccaro, oficina 736, Cali. — **COSTA RICA.** Librería Trejos S.A., Apartado 1313, San José. — **CUBA.** Distribuidora Nacional de Publicaciones, Neptuno 674, La Habana. — **CHILE.** Editorial Universitaria S.A., casilla 10 220, Santiago. (145 E*) — **ECUADOR.** Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correo 3542, Guayaquil. — **EL SALVADOR.** Librería Cultural Salvadoreña, S.A., Edificio San Martín, 6a calle Oriente No. 118, San Salvador. — **ESPAÑA.** Todas las publicaciones incluso «El Correo»: Ediciones Iberoamericanas, S.A., calle de Oñate 15, Madrid 20; Distribución de Publicaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Virobio 16, Madrid 6; Librería del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Egiptacas 15, Barcelona. Para «El Correo» solamente: Ediciones Liber, apartado 17, Ondarroa (Vizcaya) (260 pta). — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unesco Publications Center, P.O. Box 433, Nueva York N.Y. 10016 (US \$5.00). — **FILIPINAS.** The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, Manila. D-404. — **FRANCIA.** Librairie de

l'Unesco, 7-9, Place de Fontenay, 75-Paris 7*, C.C.P. Paris 12.598-48 (17 F.). — **GUATEMALA.** Comisión Nacional de la Unesco, 6a calle 9.27 Zona 1, Guatemala (Quetzal 3,20). — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366; 101, Water Lane, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie «Aux belles images», 281, avenue Mohammed V, Rabat. «El Correo de la Unesco» para el personal docente: Comisión Marroquí para la Unesco, 20, Zenkat Mourabitine, Rabat (CCP 324-45). — **MÉXICO.** CILA (Centro Interamericano de Libros Académicos), Sullivan 31-Bis México 4 D.F. (45 pesos) — **MOZAMBIQUE.** Salema & Carvalho Ltda., caixa Postal 192, Beira. — **NICARAGUA.** Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 de Septiembre y avenida Bolívar, apartado No. 807, Managua. — **PARAGUAY.** Melchor García, Eligio Ayala 1650, Asunción. — **PERU.** Unicamente «El Correo»: Editorial Losada Peruana, apartado 472, Lima. Otras publicaciones: Distribuidora Inca S.A. Emilio Althaus 470, Lima, casilla 3115, Lima. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, Lisboa (Esc.105). — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E.1. (21,30). — **REPÚBLICA DOMINICANA.** Librería Dominicana, Mercedes 49, apartado de correos 656, Santo Domingo. — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguay, S.A. Librería Losada, Maldonado 1092, Colonia 1340, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería Historia, Monjas a Padre Sierra, Edificio Oeste 2, No. 6 (frente al Capitolio), apartado de correos 7320-101, Caracas (Bs. 20).



¿ Cuántos llegarán al final



Ni una sola nación puede aun preciarse de haber alcanzado esa meta capital que constituye la igualdad de oportunidades para todos en la esfera de la educación. Son numerosos los países en vías de desarrollo donde sólo 40 % de los niños en edad escolar asisten a la escuela primaria (la cifra es aun mucho menor en algunos de ellos). Por su parte, en los países industrialmente avanzados el número de casos de repetición, fracaso y abandono prematuro de los estudios aumenta de manera alarmante. Todo ello hace que el problema de la influencia que los factores económicosociales, familiares y de otro tipo ejercen en la actual situación de crisis educacional sea objeto de creciente preocupación en todo el mundo.