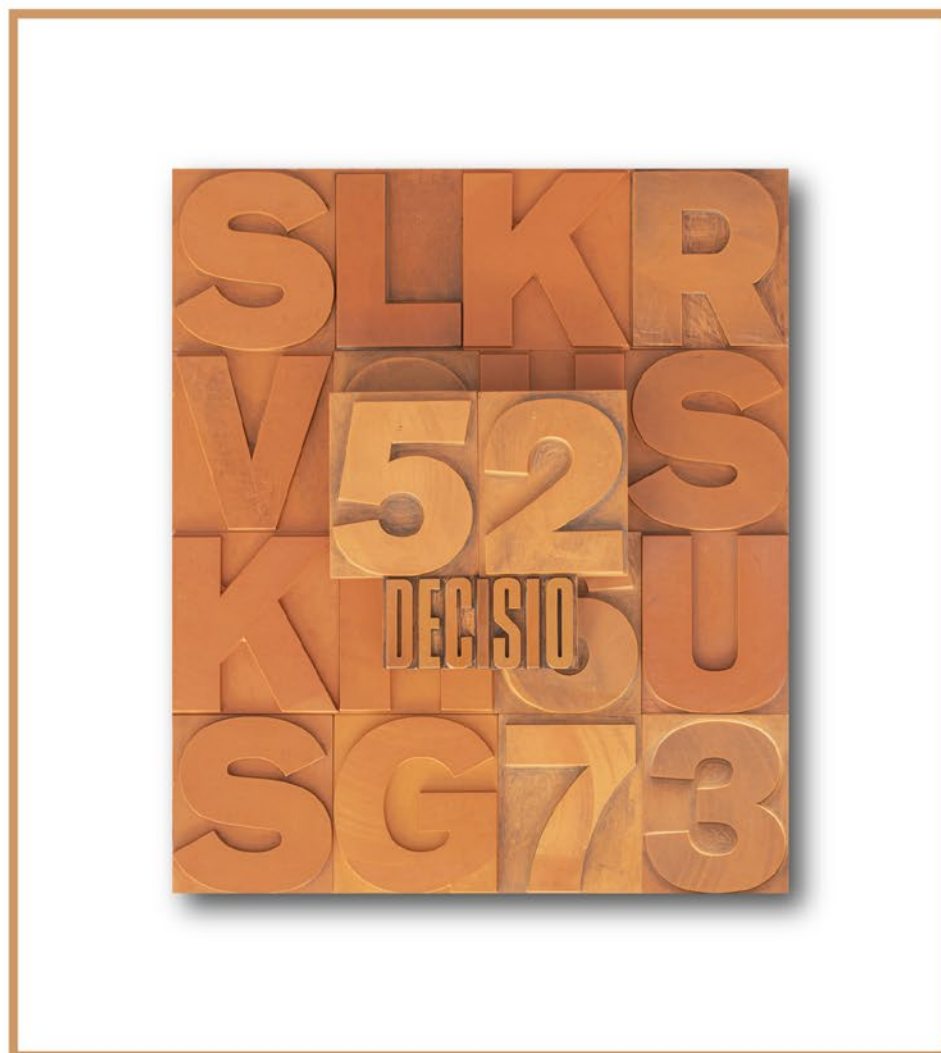


Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

52

ENERO
ABRIL
2020



Educación Fundamental



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Colabore con *Decisio*

Decisio es una publicación dedicada a la difusión de saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados por los autores de manera que se facilite la transferencia del saber a la esfera del hacer.

Los saberes de los que *Decisio* da constancia provienen tanto de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por proyectos de desarrollo. La revista debe jugar el papel de puente entre la investigación y la praxis, y por lo tanto incidir de manera participativa y enriquecedora en la necesidad que tienen de comunicación, de educación y de desarrollo tanto los prácticos como el resto de los participantes en proyectos de investigación y desarrollo.

Decisio publica números temáticos y números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a los educadores prácticos y a los agentes de decisión a profundizar y problematizar sobre un tema, recomendando lecturas adicionales a las que se tenga fácil acceso. También aparecen diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los artículos regulares deben tener entre 2 mil 500 y 3 mil palabras. Se evitarán las notas a pie de página y las referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

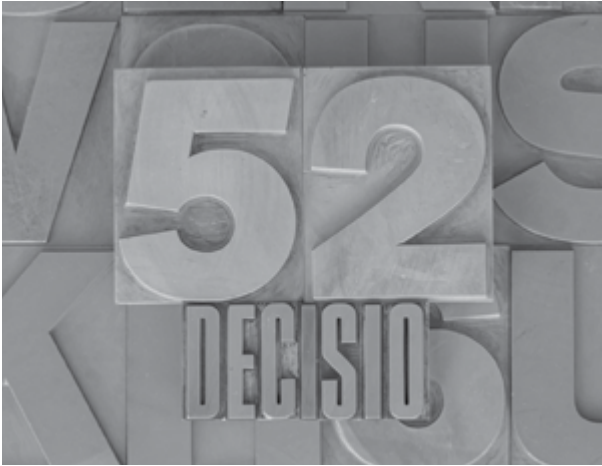
Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable (tres o cuatro) de las lecturas de fácil acceso que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, de ser posible en español, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y las que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. Se privilegiarán textos de libre acceso en Internet o que puedan ser conseguidos a través del autor del artículo.



Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la Introducción y en la discusión de los Resultados son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o, en su caso, decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate. *Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

La revista *Decisio* cuenta con licencia Creative Commons-atribución no comercial, por lo cual los autores acceden a que sus textos puedan ser compartidos y adaptados para fines no comerciales, citando la fuente.



Fotografía: Arturo Gutiérrez Campuzano

Tipos móviles de madera

Poco se sabe acerca de los cientos de letras y signos de madera que resguarda el CREFAL. De acuerdo con don Alfredo Fuentes, que trabajó en la imprenta de este Centro durante cuarenta años, estos tipos se fabricaron en Inglaterra en los años cincuenta, y están hechos con madera de ciruelo o de pera, variedades que se elegían por su dureza y durabilidad. Se utilizaban para trabajos de gran formato y eran muy apreciadas por los impresores por su precisión para marcar los espacios entre letras y entre renglones.

La composición de la portada incluye algunas letras y signos con los que damos realce al nombre de *Decisio* y al número 52. La sencillez del diseño permite apreciar los colores y texturas de las piezas en toda su belleza.

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Educación fundamental

Editadora invitada: Gabriela Vázquez Olivera

- | | |
|---|--|
| <p>3 Rememorar la Educación Fundamental
Gabriela Vázquez Olivera México</p> <p>8 Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario
Carlos Acevedo Rodríguez Chile</p> <p>16 La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la Educación Fundamental
Leticia Vargas Salguero México</p> <p>22 ¿A qué llamamos la Escuela de Pátzcuaro?
Capítulo I del libro <i>El derecho a la educación y el desarrollo humano en la visión de la Escuela de Pátzcuaro</i>, de Jorge Rivas Díaz. Inédito.
Jorge Rivas Díaz Uruguay</p> <p>29 “El CREFAL como ejemplo”: la contribución de Lourenço Filho a la Educación Fundamental en Brasil (1947-1951)
Rony Rei do Nascimento Silva Brasil</p> <p>35 Educación Fundamental: un concepto pionero
Jens Boel UNESCO</p> | <p>40 Documentos
<i>Educación Fundamental. Descripción y programa</i> (UNESCO, 1949). Selección de textos
Correo de la UNESCO (1951)
La educación fundamental y las necesidades del mundo</p> <p>69 Testimonios
Breve recuento de la participación en el Curso de la Octava Generación del CREFAL
Arturo Peláez Colombia</p> <p>70 Abstracts</p> <p>72 Semblanzas</p> <p>73 Reseñas bibliográficas</p> <p>77 ¿Ahora qué?</p> |
|---|--|

Decisio

ENERO - ABRIL 2020

NÚMERO 52

Directora General del CREFAL

MERCEDES GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

Editor fundador

JUAN MANUEL GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ †

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

Diseño original

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada e interiores

HAYDEÉ GISELA SALMONES CASTAÑEDA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVÓN CHÁVEZ CALDERÓN

EMMANUEL TAPIA BEDOLLA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN C.P. 61609

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: www.crefal.org/decisio

comunicacion@crefal.org



www.crefal.org

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 52, enero - abril 2020. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo, en trámite. ISSN: 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Nota editorial

Desde su fundación en los años cuarenta del siglo XX, la UNESCO planteó un programa piloto de Educación Fundamental para el desarrollo de zonas marginadas; llama la atención que, lejos de intentar una definición de esta noción, los creadores e impulsores de esta idea se preocuparon por describir las acciones que se desarrollarían en ese marco y, en todo caso, proponer los alcances que se esperaba que tuviera.

La Educación Fundamental se proponía proveer a los habitantes del mundo de una serie de conocimientos “fundamentales”, tejidos a partir de lo propio, desde las características y la identidad de cada cultura y región.

Esta noción de un aprendizaje contextualizado es la base del derecho a la educación: toda persona, por el solo hecho de serlo, debe tener a su alcance los medios para conocer de sí mismo, de su entorno inmediato y de todas las demás culturas y pueblos del mundo. Como la propia UNESCO afirmó en 1964: “la ignorancia del modo de vida y de los usos y costumbres de los demás pueblos sigue constituyendo un obstáculo para la amistad entre las naciones, su cooperación pacífica y el progreso de la humanidad”.

El número 52 de *Decisio* propone una mirada actual de la Educación Fundamental desde el derecho a la educación y su papel en la eliminación de las injusticias, las desigualdades, la discriminación y las guerras, así como el establecimiento de una relación no depredadora con la naturaleza. Se publica en abril de 2020, cuando el temor y el desasosiego invaden a casi todos los pueblos del mundo debido a la pandemia de COVID-19. ¿Qué papel habrá de cumplir la educación en la edificación de una nueva normalidad? ¿rememorar la Educación Fundamental nos puede servir de algo para pensar lo que tuvimos y crear lo que necesitamos ahora? Invitamos a nuestros lectores a ser parte de este nuevo impulso de la revista, y a celebrar así el 69 aniversario del CREFAL.



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

Rememorar la Educación Fundamental

Gabriela Vázquez Olivera

CREFAL | Pátzcuaro, México
gabriela.vazquez@crefal.org

Al finalizar el segundo milenio se inició, en la mayoría de los países latinoamericanos, un proceso de profunda transformación en el ámbito de la educación, reformas que abarcaron tanto el financiamiento y gestión de los sistemas educativos como los procesos pedagógicos y los contenidos curriculares en todos los espacios, modalidades y niveles. Estas modificaciones tienen como sustento un ideario que postula el individualismo, el mérito personal y la competencia en el mercado como principios básicos de la vida de la sociedad.

Esa postura y su programa económico, político y social, que difiere profundamente de los ideales y principios que guiaron la tarea educativa en perio-

dos anteriores, ha implicado para nuestros pueblos no sólo la profundización de la desigualdad y la exclusión social, sino también el acotamiento de los derechos sociales, el resquebrajamiento de los lazos comunitarios y el abandono del sentido de colectividad.

En la construcción de alternativas que contribuyan a contrarrestar esos procesos y a superar las limitaciones y problemáticas que enfrentamos actualmente en el ámbito educativo, resulta importante la relectura de algunos conceptos y experiencias surgidos en momentos clave de la historia de nuestros países. Es necesario, especialmente, rememorar aquellas concepciones y prácticas que, con-

trario a lo ocurrido en las últimas décadas, articularon la tarea educativa con el bienestar y la justicia social, con la reconstrucción y el desarrollo, con la inclusión de los grupos y comunidades marginados, con la democracia y la construcción de ciudadanía.

Tal es el caso, entre otros, de lo que se conceptualizó como Educación Fundamental, conjunto de principios y prácticas educativas que florecieron durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, y cuyo programa tuvo por objeto “ayudar al hombre y la mujer a conseguir una vida más feliz, ajustada a las circunstancias cambiantes, para desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y llevar a cabo el progreso económico y social que les permita ocupar el puesto que les corresponde en la vida moderna y vivir en paz unos con otros” (UNESCO, 1949, p. 9).

Al traer a la memoria la Educación Fundamental, las realidades y circunstancias que posibilitaron su surgimiento, desarrollo y declive, así como los programas y experiencias a las que ésta dio lugar, buscamos, sobre todo, poner sobre la mesa de discusión la validez y vigencia de sus fundamentos y principios que, más allá de considerarse como una doctrina, fueron vistos como orientación para la acción social, como una tarea educativa que, ante todo, debe “conceder especial atención a los problemas y necesidades más urgentes de la colectividad...” (p. 11).

La noción de Educación Fundamental surgió poco después de la Segunda Guerra Mundial, estrechamente vinculada con el tema del desarrollo, que ocupaba entonces un lugar central en el ámbito internacional, potenciado con los procesos de descolonización, la masiva incorporación al mercado mundial de una serie de naciones pobres y “atrasadas”, la reconstrucción europea, el crecimiento del bloque de países socialistas y la hegemonía alcanzada por los Estados Unidos.

En el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se consideró entonces la necesidad de encontrar explicaciones y justificaciones ante las naciones pobres de las razones de su atraso y, al

mismo tiempo, ofrecerles un camino de solución. Se reconocía que el paso hacia la modernización en los países “atrasados”, además de traer consigo la posibilidad de tensiones y crisis, se manifestaría durante cierto tiempo mediante una situación de dualismo estructural, que opondría un sector moderno al sector tradicional de la sociedad en cuestión. Por ello, se buscó identificar los obstáculos a la plena implantación de la modernidad y definir los instrumentos de intervención capaces de alcanzar los resultados deseados.

Fue con relación a ello que cobró especial importancia el organismo de las Naciones Unidas especializado en la Educación, la Ciencia y la Cultura, la UNESCO, creado con el mandato de “contribuir a la conservación de la paz y de la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, de sexo, de idioma o de religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos” (UNESCO, 1945, s/p).

La noción de Educación Fundamental, acuñada por la UNESCO, tuvo como base la teoría de la modernización, pero más que una elaboración teórica fue concebida como un proyecto integral para “las zonas atrasadas del globo” con el objetivo de “ayudar al pueblo a realizar el progreso económico y social que ha de permitirle ocupar el puesto que le corresponde en el mundo moderno” (UNESCO, 1949, p. 15).

Los proyectos y programas de la Educación Fundamental que, como explica Leticia Vargas en este número de *Decisio*, tuvieron en México como antecedente la Escuela Rural y las Misiones Culturales, cobraron forma y adquirieron un nuevo significado con la fundación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) que abrió sus puertas el 9 de mayo de 1951 en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán.

Desde su creación el CREFAL fue un espacio de confluencia de maestros, pedagogos, promotores



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

comunitarios, gestores culturales, personas capacitadas en asuntos de higiene, agricultura, artesanado y pequeñas industrias. Procedían de distintos países latinoamericanos y se reunieron con el objetivo de construir e impulsar proyectos de Educación Fundamental dirigidos “... a los hombres y a las mujeres, a los jóvenes y a los niños en todos los aspectos de su vida y refiriéndose a las necesidades, recursos y posibilidades de desarrollo de la comunidad en que viven” (CREFAL, 1951, s/p).

Los programas de Educación Fundamental impulsados desde el CREFAL se desarrollaron en las comunidades de la ribera del lago de Pátzcuaro y, como se expone en el artículo de Rony Rei do Nascimento Silva, fueron ejemplo y referente de otros muchos que, como en Brasil, se implementaron en distintas comunidades de los países latinoamericanos.

Diez años más tarde, en 1961, a instancias de la UNESCO y en el contexto del proyecto de “desarrollo hacia adentro” impulsado por la CEPAL, el Centro de Pátzcuaro cambió su nombre a Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la

Comunidad en América Latina. De acuerdo con las Naciones Unidas “la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas” (Medina, 1986, pp. 8-9). De manera que, con el objetivo de “integrar mediante el desarrollo de la comunidad a grandes masas de población rural en la vida económica, social y cultural de cada país”, se priorizó la preparación de especialistas de la Región en la planificación, orientación, coordinación y ejecución de acciones de desarrollo comunitario, así como el trabajo de campo con el que se impulsaron “proyectos avícolas, apícolas, agrícolas, de artesanías y pequeñas industrias, destinados a mejorar la economía de las comunidades experimentales” (CREFAL, 2000).

Los antecedentes, definición y principios que subyacen en la noción de Educación Fundamental son abordados en este número por Carlos Acevedo, quien afirma que este concepto, “adelantado para su época”, dio lugar a una importante labor educativa orientada al desarrollo comunitario, sin em-

bargo, con la crisis del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y el fortalecimiento del modelo socioeconómico neoliberal, el proyecto inició su declive a partir de 1969.

Jorge Rivas sostiene que el conjunto de investigaciones y obras prácticas impulsadas desde el CREFAL en aquel periodo pueden ser considerados una Escuela, en tanto conformó una “comunidad de educadores que comparte una visión en común de la emergencia de la necesidad histórica de generar otra educación pública” que construyó, sistematizó y transmitió una serie de ideas, enseñanzas pedagógicas y simbolizaciones en las que “nos reconocemos creando modos de ser y pensar latinoamericanos”. Las Escuelas, señala Rivas en su texto, tienen un tiempo en que florecen y un tiempo de decadencia, pero también un tiempo en que renacen.

A poco más de setenta años de que la UNESCO hiciera pública la *Descripción y programa de la Educación Fundamental*, nos enfrentamos, de nueva cuenta, a la necesidad de pensar y generar “otra educación pública”. Es en ese sentido que traemos a la memoria la Educación Fundamental.

La inquietud de hacer esa remembranza a la que se dedica este número de *Decisio* surge, en primer término, de la persistencia y agravamiento de muchos de los problemas a los que la Educación Fundamental buscó hacer frente: la pobreza, la marginación, el analfabetismo, el rezago educativo, la desnutrición y la falta de servicios básicos, que siguen lacerando a muchas comunidades rurales y urbanas en nuestra región. Pero también, porque la filosofía social en la que se sustenta esa manera de concebir la educación, y sus principios, entendidos como orientación para la acción práctica, nos permiten repensar el papel que en la actualidad debe jugar la educación y ponen en el tintero ideas vitales sobre los fines y la naturaleza de la tarea educativa en su conjunto.

En el documento redactado por el Prof. Isidro Castillo Pérez que presenta las conclusiones del Seminario realizado en el CREFAL en junio de 1951, se destaca que

[...] la educación, tomada en un sentido amplio, que abarca el conjunto de la comunidad y ejerce su acción mejoradora en todos los aspectos de su vida, es, más que una pedagogía, una sociología aplicada, una ética social, una fuerza política, si es que por tal debe entenderse la orientación real, práctica, viva, de la conducta de los grupos y de las instituciones sociales. Las consecuencias que de aquí se derivan son las siguientes (constituyen características fisonómicas de educación fundamental): sus fines se identifican con las necesidades sociales; su programa es consecuencia de la investigación de esas mismas necesidades; sus métodos descansan en la conciencia y actividad de la comunidad para resolver sus propios problemas, en la iniciativa de sus dirigentes naturales, en el principio de la colaboración y en la coordinación de las instituciones y servicios públicos (CREFAL, 2018 [1952], p. 23).

En ese trabajo, conocido desde entonces como “El Ideario”, y en los documentos de la UNESCO que se reproducen en este número, es posible identificar una serie de nociones, planteamientos y principios que se contraponen de raíz con la concepción y prácticas educativas que prevalecen en los sistemas educativos de la mayoría de los países latinoamericanos en la actualidad. Baste mencionar algunas de ellas como invitación a su lectura, análisis y discusión: frente a la doctrina que en nombre de la libertad económica desconoce la articulación entre educación, desarrollo y bienestar social, destacamos aquella que sostiene que “La educación fundamental y el nivel de vida son dos cosas que van estrechamente ligadas [...]” porque, “evidente es que para que la democracia asegure plenamente el bienestar humano, tiene que dar una respuesta satisfactoria no sólo al problema de la libertad, sino al de la justicia social, que demanda el mundo” (UNESCO, 1949, p. 15; CREFAL, 2018 [1952], p. 33).

En contraposición a la postura enarbolada por el Banco Mundial de que la educación debe ser concebida “en función de los requerimientos del mercado” para atender la creciente demanda de traba-

jadores adaptables” que éste necesita en el contexto de la globalización (BM, 1996), traemos a la memoria la concepción de educación que, anclada en el desarrollo comunitario, centra la mirada en la vida misma de la colectividad: “La Educación Fundamental, que es educación social por excelencia, hace consistir su acción, de manera primordial, en estimular una amplia conciencia de la comunidad ante los problemas de su vida y una mejor organización del esfuerzo de sus miembros para buscarles solución mediante formas adecuadas de cooperación social” (CREFAL, 2018 [1952], p. 47).

A contracorriente del individualismo, la consagración del mérito personal y la estandarización de los contenidos educativos, destacamos que la Educación Fundamental “es una educación colectiva en sentido lato [...]” y que, por tanto, su programa mínimo “deberá tener en cuenta las necesidades y problemas del grupo, así como presentar agrupados los medios de su solución”. Un proyecto en el que, “aun cuando las actividades humanas constituyen la materia a que se refiere la educación fundamental, cada programa particular deberá conceder especial atención a los problemas y necesidades más urgentes de la colectividad de que se trate. Su contenido, por tanto, variará considerablemente según las circunstancias [...]” (UNESCO, 1949, pp. 10-11).

Y, finalmente, en contraste con la concepción de la democracia que limita la participación de la población al ejercicio del voto y excluye la formación de ciudadanía de la tarea educativa, sobresale el planteamiento de que “lo que toda obra de educación fundamental se propone es obtener una participación activa del propio pueblo en la creación de su futuro...” [...] “De ahí la importancia de organizaciones locales, que encarnan de un modo directo los derechos y deberes de la ciudadanía y permiten que el pueblo ejerza cierto control de la sociedad en que vive [...]” (pp. 16 y 27).

En síntesis: “La educación fundamental, por definición, es educación integral de la comunidad, no sólo porque comprende en su acción a todos los componentes (hombres y mujeres; adultos y menores; el hogar, la economía, la recreación, la salud, la alfabetización) sino porque comprende también sus angustias y alegrías, sus ambiciones y anhelos: ese algo intrínseco que llamamos el alma o el espíritu del pueblo” (CREFAL, 2018 [1952], p. 48).

Referencias y lecturas sugeridas

- BANCO MUNDIAL (1996), *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Washington, DC, BM.
- CREFAL (1951), *Ceremonia de inauguración, 9 de mayo de 1951*, Archivo Histórico del CREFAL.
- CREFAL (2018 [1952]), *Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, CREFAL.
- CREFAL, *50 años* (2000), Pátzcuaro, CREFAL, material audiovisual.
- MEDINA, GUILLERMO A. (1986), *CREFAL: presencia y acción en América Latina y el Caribe*, México, CREFAL.
- UNESCO (1945), “Constitución de la UNESCO”, en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_D0=D0_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1949), *Educación Fundamental. Descripción y programa*, París, UNESCO.



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario

Carlos Acevedo Rodríguez

CREFAL | Pátzcuaro, México
carlos.acevedo@crefal.org

Introducción

En el presente artículo se desarrollan los antecedentes históricos, definición y principios que subyacen en el concepto de Educación Fundamental, así como las razones que justificaron la instalación del primer Centro de Educación Fundamental (CREFAL) en México; se profundiza en la asociación de la Educación Fundamental con el desarrollo comunitario que lleva a cabo la ONU; se ahonda en el abandono del concepto por parte de la UNESCO; y se llama la

atención a la pertinencia y actualidad de la Educación Fundamental en el contexto latinoamericano.

Educación Fundamental, antecedentes históricos

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, importantes sectores de las potencias involucradas en el conflicto quedaron destruidos y comenzaron un proceso de reconstrucción de sus ciudades, así como

de la industria, ya que ésta se había concentrado en la producción bélica. En 1945, 51 países, entre ellos Estados Unidos, la Unión Soviética, China y diversos países europeos y latinoamericanos fundaron la Organización de las Naciones Unidas (ONU).¹ Los principios rectores de esta organización eran: promover la paz, la resolución pacífica de conflictos entre países y el respeto a la autonomía de los pueblos (1945). Para lograr tales objetivos se proponía fomentar el progreso, esto es, la aplicación de la ciencia en los ámbitos de la educación, producción, agricultura, alimentación y salud, entre otros. Con tal propósito se generaron instituciones especializadas de la ONU, como la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO), y la Organización Mundial de la Salud (OMS). En la misma línea, la Organización de Estados Americanos (OEA), cuyos antecedentes se remontan a 1890 como la primera institución regional de coordinación de la paz, pasó a ser parte de la ONU en 1948.

En este periodo América Latina se caracterizaba por tener graves carencias en el acceso a la educación, vivienda, salud y alimentación. Entre otras problemáticas, esta situación se reflejaba en los elevados porcentajes de analfabetismo que, con pocas excepciones, iban de 40 a 80 por ciento (UNESCO, 1947, p. 20), altas tasas de mortalidad infantil y materna, así como desnutrición.²

En términos de la estructura productiva, predominaba un polo moderno exportador de materias primas desconectado de una economía interna de baja productividad en donde se desenvolvía la mayoría de los trabajadores urbanos y rurales.

Ahora bien, anterior al surgimiento de la ONU y de la UNESCO, los esfuerzos nacionales e internacionales para combatir los problemas de rezago educativo se enmarcaban en el concepto de “educación de

masas”, dirigida a la enseñanza de la lectoescritura y el manejo de operaciones básicas de cálculo (sumar, restar, dividir, multiplicar). En oposición a esta visión, la UNESCO estableció la necesidad de una “nueva educación” que no sólo enfrentara estas problemáticas urgentes de rezago educativo, sino que fuera “integral”, y que promoviera la paz y el progreso. La UNESCO consideraba la educación como un aspecto central para la promoción de estos objetivos y enfatizó el trabajo en las ideas de los seres humanos con fundamento en principios democráticos. Así, en la Constitución de la UNESCO se establece:

Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz [...]

Que la grande y terrible guerra que acaba de terminar no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas [...]

Que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (UNESCO, 2014, p. 7).

El concepto de “Educación Fundamental” comenzó a configurarse con base en estos principios y visión de la educación. Para 1947, luego de dos años de trabajo de la UNESCO, se estableció que, sin descuidar la educación mínima y las problemáticas urgentes de rezago educativo, la Educación Fundamental debía promover el “desarrollo comunitario” en el sentido de formar a individuos y comunidades en avances técnicos y científicos en las diversas dimensiones de la vida; en actitudes y prácticas de-

¹ Para una lista de los 51 Estados fundadores, ver: <https://research.un.org/es/inmembers/founders>

² La Educación Fundamental enfrentó un contexto en el que la tasa de mortalidad infantil era de 126 por cada mil nacidos vivos; las defunciones de menores de un año alcanzaban un 12.57%; y la relación de mortalidad materna era de 536 por cien mil. Considérese que en 2005, estos números son de 13, 1.27% y 48, respectivamente (Aguirre, 2009).

mocráticas; y en la convivencia ciudadana pacífica. Todo esto en respuesta a las necesidades de las comunidades y trabajando con ellas, desde una perspectiva integral. En esta línea, se elaboró la primera definición de Educación Fundamental, como una “educación de la gente, por la gente, para las necesidades y aspiraciones de la gente...” (UNESCO, 1947, p. 146).

Así, en 1948 la UNESCO estableció que la Educación Fundamental debía concentrarse en las problemáticas de analfabetismo, nutrición, higiene, salud, técnicas productivas y recreación, pues al ser integral, también se dirige al uso del tiempo libre de los individuos. Una educación que se enfoca en todas estas dimensiones tiene el objetivo, ya explícito en 1949, de “ayudar a que hombres y mujeres vivan vidas más plenas y felices” (Boel, 2015).

A partir de estos parámetros, entre 1947 y 1949 se establecieron los principios rectores de la Educación Fundamental, los cuales se pueden sintetizar como sigue:

- Se dirige a todas las personas, niños, adultos, hombres, mujeres, desde una perspectiva democrática, popular y universal.
- Concentra sus esfuerzos en países o zonas que no tienen un sistema educativo desarrollado, donde éste atiende únicamente a una minoría, o donde está limitado por la tradición/religión. Por esta razón, la zona de influencia prioritaria de la Educación Fundamental implica, en mayor medida, a comunidades rurales.
- Promueve condiciones de progreso y actitudes que disminuyan el peligro del surgimiento de movimientos políticos “radicales”.
- Los valores espirituales y morales de la Educación Fundamental buscan una síntesis entre las ideas tradicionales de las comunidades y aquellas modernas de progreso. Al respecto, se habla de rescatar “lo mejor de las comunidades”, es decir, aquellas ideas y prácticas que se relacionan de forma funcional con el progreso, la paz y la democracia.

En estos planteamientos se maneja la visión de que la “modernidad” es un proceso que llegó para quedarse y que, por ende, se debe trabajar en cómo insertar a los individuos y comunidades de la mejor manera en ésta.

Educación Fundamental, México y el CREFAL

En aras de operativizar el concepto de Educación Fundamental y trabajar en distintas naciones a partir de ésta, en la Cuarta Conferencia General de la UNESCO, siendo director general del organismo el mexicano Jaime Torres Bodet (1948 a 1952), se propuso la creación de seis centros regionales de Educación Fundamental en cinco regiones del mundo. Para la región latinoamericana se planteó la construcción de un centro en México.

Estos centros tendrían la tarea de profesionalizar en Educación Fundamental, especialmente en el trabajo con las comunidades, y elaborar materiales educativos (impresos y audiovisuales) para el apoyo de este trabajo. En este marco, se prepararían misiones de alfabetización, nutrición, higiene y salud; de avance en técnicas productivas; así como actividades de radio, teatro, cine, documentales, etc.

El primer paso de estos centros era llevar a cabo proyectos experimentales de Educación Fundamental y así monitorear y evaluar los resultados que las estrategias formuladas tenían en la promoción de los objetivos planteados.

La propuesta de México tenía sentido en tanto que en este país existía una gran experiencia acumulada en trabajo comunitario rural desde el periodo posterior a la revolución de 1910. A partir de 1923 se había realizado un trabajo importante a través de las llamadas “misiones culturales”, que se constituían por grupos de maestros formados en educación integral, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales. Es decir, un trabajo que se alineaba con el concepto de Educación Fundamental y que había tenido logros importantes, por ejemplo, el analfabetismo se había

reducido de 71.4 por ciento en 1921 a 55.2 por ciento en 1940 (Lira, 2014, p. 128).

Antes de proponer a México como sede del Centro en América Latina ya se habían realizado y sistematizado experiencias piloto de Educación Fundamental como la de Santiago Ixcuintla, del estado de Nayarit, que es una muestra importante de la experiencia acumulada en este campo.

A esto se sumaron condiciones políticas favorables, como que el director general de la UNESCO fuera el mexicano Jaime Torres Bodet; que un expresidente, Lázaro Cárdenas del Río, ofreciera su finca Eréndira de Pátzcuaro para la instalación del centro; y que los gobiernos de Michoacán y Pátzcuaro también apoyaran este proyecto. Por su parte, Pátzcuaro ofrecía condiciones ideales como “zona de experimentación” en tanto la ciudad estaba circunscrita por comunidades rurales indígenas con diversidad de problemáticas urgentes.

En 1950 se firmó el acuerdo entre la UNESCO, la OEA y el Gobierno Mexicano para crear el primer Centro de Educación Fundamental: el CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina), encabezado por el educador mexicano Lucas Ortiz. En este convenio se establece, entre otros elementos, el compromiso de la OMS, la FAO y la OIT (instituciones de la ONU especializadas en la promoción del desarrollo), de enviar especialistas a este Centro para apoyar en la formación de profesionales, el diseño de materiales y en el trabajo comunitario mismo.

El CREFAL abrió sus puertas en 1951 y recibió a la primera generación de estudiantes provenientes de diversos países latinoamericanos. Docentes, especialistas de la ONU y estudiantes llevaron a cabo un seminario de Educación Fundamental y redactaron el *Ideario (Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas)* que establece los principios político-filosóficos, los objetivos y las metodologías de la Educación Fundamental. El *Ideario* fue publicado en 1952. En él se recogen las reflexiones de los participantes y se define la Educación Fundamental como la

Educación integral de la comunidad, no sólo porque comprende en su acción a todos los componentes (hombres y mujeres; adultos y menores; el hogar, la economía, la recreación, la salud, la alfabetización) sino porque comprende también sus angustias y alegrías, sus ambiciones y anhelos: ese algo intrínseco que llamamos el alma o espíritu del pueblo (pp. 47-48).

Este concepto se puede entender como “educación para el desarrollo”, ya que implica una educación integral democrática, popular y universal. En esta idea, el trabajo en el ámbito de la producción es sólo una más de las diversas esferas sociales que conforman el bienestar humano, que en último término tiene como objetivo propiciar la alegría y felicidad de las personas, con las personas. Este es el enfoque que guio el trabajo del CREFAL en sus orígenes.

Educación Fundamental y desarrollo comunitario

En un esfuerzo de especificación del papel que debía cumplir la Educación Fundamental, en 1957 el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU mantuvo sus objetivos integrales y su función sustantiva respecto a la promoción del desarrollo comunitario, aunque delimitó su campo de acción a las personas que habían sido privadas del acceso al sistema educativo formal. En este sentido, se afirma:

El objetivo de la Educación Fundamental es ayudar a las personas que no han podido concurrir a la escuela ni estudiar, a comprender los problemas de su medio ambiente, sus derechos y deberes como ciudadanos y como individuos, a adquirir conocimientos básicos para el mejoramiento progresivo de sus condiciones de vida, y a participar eficazmente en el desarrollo económico y social de su comunidad, utilizando plenamente los medios y las técnicas procedentes de fuentes externas



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

que se hayan introducido en dicha comunidad (1957, p. 6).

Esta limitación adquiere sentido en el énfasis del uso de recursos y esfuerzos en las comunidades rurales en donde las problemáticas educativas y de desarrollo comunitario eran urgentes, sin perder de vista el rol primordial de la educación en las mentes y actitudes de las personas para promover condiciones de progreso en las diversas dimensiones sociales.

Es importante destacar que en el concepto de desarrollo comunitario se inscribe la idea de un trabajo coordinado entre los distintos promotores profesionales del desarrollo, y entre éstos con la comunidad, en áreas como alfabetización y cálculo; técnicas y organización productiva y formación profesional; nutrición, higiene y salud; vivienda y construcción; y recreación. El desarrollo comunitario se percibe desde la indivisibilidad de estas dimensiones en el bienestar de los individuos y sus comunidades, y desde la propia participación de las comunidades.

En este ámbito, la ONU subrayó la necesidad de formar en Educación Fundamental a los profesionales que trabajaban en las comunidades. Específicamente, se refirió a la necesidad de que los promotores se formaran en el “método de desarrollo de la comunidad” (p. 4). Es decir, en estrategias y técnicas de trabajo comunitario y uso de materiales didácticos diseñados para que las formas de pensar y de hacer que se buscaba propiciar, fueran reflejo de las necesidades colectivas y de la participación comunitaria activa.

En esta línea, la Educación Fundamental y su relación con la promoción del desarrollo comunitario se sostuvo en estrategias basadas en la “propia iniciativa, ayuda mutua, y cooperación” comunitaria (p. 8). Esta tarea, junto a la realización de estudios sociales, económicos y tecnológicos de las comunidades, y el asesoramiento constante a los promotores del desarrollo comunitario que estaban en campo, se asumieron como específicas de la formación en Educación Fundamental impartida en los centros regionales.

Educación Fundamental, el declive

El concepto de Educación Fundamental fue adelantado a su época, en tanto que perseguía la educación integral en función de la felicidad humana y del desarrollo comunitario. Para cumplir con este objetivo se requería de esfuerzos coordinados a nivel nacional e internacional y de grandes sumas de recursos. Frente a estas exigencias, surgieron voces en los países miembros de la ONU que afirmaban que este concepto no guiaba un adecuado uso de recursos, pues era “confuso en su grandilocuencia”, y enfatizaron los problemas de “medición” que esto implicaba, ya que se pensaba en una medición estadística y se hacía a un lado la construcción de indicadores cualitativos, así como la complementariedad de ambos enfoques metodológicos.

Debido a estas problemáticas, los gobiernos no entregaron los fondos comprometidos en la construcción de los restantes centros, lo que trajo como consecuencia que además del Centro de México sólo se creara uno más en Egipto.

En tal contexto, en la décima Conferencia General de la UNESCO de 1958, los delegados votaron a favor de dejar de usar el término de Educación Fundamental para reemplazarlo por el concepto más acotado y medible cuantitativamente de “educación de jóvenes y adultos”, limitado al ámbito extraescolar. Es así que los asuntos de Educación Fundamental pasaron a ser tratados en la División de Educación Extraescolar de la UNESCO (Out-of-School Education). Sin embargo, Lucas Ortiz, como alternativa al concepto de Educación Fundamental, vetado ahora por la UNESCO, continuó el trabajo del CREFAL a partir del enfoque de “desarrollo comunitario”. Como ya hemos señalado, con este enfoque, que implica la participación activa de la comunidad, se buscaba enfrentar problemáticas diversas sentidas por la propia comunidad.

A pesar de estos esfuerzos, a partir de 1969, en el contexto de las dictaduras en América Latina y el potenciamiento del modelo socioeconómico denominado “neoliberal”, el pensamiento economista

productivista, privatizador e individualista invadió las diversas esferas sociales y el CREFAL se enfocó al combate del analfabetismo en zonas rurales. Es decir, se enmarcó en aquella educación mínima de jóvenes y adultos limitada a la educación extraescolar.

En América Latina se pasó de la problemática del desarrollo, a la del crecimiento económico; de la exclusión, a la pobreza (medida por una línea mínima de ingresos); de la Educación Fundamental, a la educación supletoria y mínima; de la educación integral, a la educación productivista y para el trabajo; del énfasis en la cooperación se pasó a la competencia; y de la participación activa de la comunidad se pasó al asistencialismo. El CREFAL no se ha mantenido ajeno a estas transformaciones y las refleja en su estructura y objetivos.

Pertinencia de la Educación Fundamental en la actualidad

En América Latina se vive actualmente un proceso en el que diversas promesas del modelo “neoliberal” quedaron falsadas. Se profundizó una atomización social que desembocó en violencia, corrupción y desconfianza en la clase política; la riqueza social se concentró en menos manos, con lo que aumentó la desigualdad social; se profundizó una economía extractivista, la dependencia externa, la economía informal, y el empleo se concentró en los sectores de baja productividad.³ En un contexto de privatizaciones de derechos sociales y de flexibilidad laboral, grandes cantidades de personas se encuentran endeudadas por haber requerido de salud, educación y alimentos. Y una cantidad mayoritaria de jubilados recibe pensiones que no alcanzan para sobrevivir, por lo que dependen de sus familias o traba-

³ En América Latina se reprodujo la estructura económica que primaba en los años 40, esto es, un polo moderno exportador de materias primas desconectado de la economía interna de baja productividad en donde se desarrollaba la mayoría de los trabajadores urbanos y rurales. Al respecto, en 2008, un 70% de la población económicamente activa (PEA) se desarrollaba en los sectores de baja productividad: agricultura, construcción, comercio y servicios comunales y personales. Únicamente 8.1% de la PEA se ubicaba en sectores de alta productividad: minería, energía y finanzas; y 20% en sectores de productividad media: industria y transporte (Cepal, 2010, p. 100). Por su parte, de acuerdo con el Banco Mundial, en 2014 un 47.7% de la población ocupada se desempeña en el sector informal (BM, 2014).



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

jan en situación muy vulnerable. Estos aspectos se imbrican con la ausencia de un proyecto nacional popular y con el descuido de la economía interna, y están en la base de las recientes movilizaciones sociales a nivel latinoamericano en contra del modelo neoliberal.

En un contexto de este tipo, es vital recuperar el papel que una educación integral puede cumplir para el desarrollo comunitario; una educación que se plantea detectar las necesidades de la gente y que, con la participación comunitaria, se propone el objetivo de propiciar el desarrollo y bienestar en las diversas esferas sociales.

En esta línea, se torna pertinente la formación en Educación Fundamental. Una educación que forme a promotores en estrategias y técnicas participativas con comunidades. Desde los planteamientos de la Educación Fundamental, es central que las actividades de los promotores sean apoyadas con investigación, indicadores cuantitativos y cualitativos, y con estrategias de coordinación de distintos promotores profesionales del desarrollo.

En las actuales condiciones de una población urbana mayoritaria, y una sociedad civil diversa y compleja, la Educación Fundamental debe actualizarse y, lejos de limitarse a las comunidades rurales, debe expandirse a la totalidad de comunidades donde es menester enfrentar problemáticas relevantes que obstaculizan el desarrollo comunitario.

Recuperando lo sustantivo de las discusiones originarias de la Educación Fundamental, es pertinente que esta educación conciba a la formación para el trabajo como un aspecto más de una intervención integral, y que esta intervención no esté reducida únicamente a la población adulta excluida de la educación formal. Asimismo, es pertinente recuperar el enfoque comunitario de participación activa cooperativa de los individuos en pro de proyectos colectivos. Una educación que recobre el enfoque de desarrollo comunitario desde la perspectiva de comunidades urbanas y rurales, y que recupere el diálogo con los principios fundantes de progreso, democracia y paz, desde el sentir de las comunidades y pueblos.

Antes de finalizar, es relevante mencionar que la Educación Fundamental es antagónica a toda estrategia política asistencialista, supletoria e individualista, aspectos comunes en la actualidad latinoamericana. Es menester recobrar la confianza en la propia iniciativa popular comunitaria y asesorar en este proceso. En consecuencia, recuperar el pilar del trabajo pedagógico de la Educación Fundamental, en el que “cada esfuerzo debe ser realizado para incentivar la cooperación activa de la comunidad local” (UNESCO, 1947-1948, p. 4).

Ninguna clase política anquilosada y ningún mesianismo enfrentarán los problemas estructurales de las comunidades y de las mayorías sociales. En el actual contexto latinoamericano, sólo la “organización activa, crítica y popular” puede lograr este cometido y la Educación Fundamental puede aportar de forma sustantiva en este proceso.

Resuenan con actualidad las palabras de un estudiante del CREFAL y posterior investigador de esta institución: “Es la hora de quiebra del mundo actual: del capital como fin en sí mismo; de la producción que no está subordinada al bien del ser humano, sino el ser humano al incremento de la producción; de la técnica que ha invadido todos los campos de la vida imponiendo sus leyes mecánicas, que ha producido cosas y máquinas, que ha acabado por dominar y esclavizar a la sociedad” (Bahlen, 1995, p. 109).

Referencias y lecturas sugeridas

- AGUIRRE, A. (2009), “La mortalidad infantil y la mortalidad materna en el siglo XXI”, *Papeles de Población*, núm. 61, pp. 75-99.
- BALHEN, J. (1995), “El CREFAL, baluarte imponderable de la historia de la educación de adultos durante las últimas cinco décadas”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 3, núm. 1, pp. 103-125, en: <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1995-1/articulo5.pdf>
- BANCO MUNDIAL (abril de 2014), “La mitad de los trabajadores de América Latina tienen un empleo informal”, *Banco Mundial Noticias*, en: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2014/04/01/informalidad-laboral-america-latina>
- BOEL, JENS (16 de noviembre de 2015), “Fundamental Education: A Pioneer Concept - Jens Boel explains why”, en: <https://en.unesco.org/news/fundamental-education-pioneer-concept-jens-boel-explains-why>
- CEPAL (2010), *La hora de la igualdad*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CREFAL (2018 [1952]), *Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, CREFAL, en: <https://www.crefal.org/images/publicaciones/recentes/Ideario.pdf>
- LIRA GARCÍA, ALBA ALEJANDRA (2014), “La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944”, *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, vol. 1, núm. 2, pp. 126-149, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895560>
- ONU (1957), *Desarrollo de la comunidad y servicios conexos*, Nueva York, ONU.
- UNESCO (1947), *Fundamental Education. Common ground for all peoples*, Nueva York, The Macmillan Company. [Se puede consultar en la Biblioteca Lucas Ortiz del CREFAL]
- UNESCO (1947-1948), *Fundamental Education. Definition and programme*, México/París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145169?posInSet=1&queryId=6a9e7ceb-1d45-4c7c-8725-fb251fea3761>
- WATRAS, J. (2009), “UNESCO’s Programme of Fundamental Education”, *History of Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 219-237. DOI: <https://doi.org/10.1080/00467600903043282>



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la Educación Fundamental

Leticia Vargas Salguero

CREFAL | Pátzcuaro, México
docenciainvestigacion@crefal.org

Introducción

Un 11 de septiembre del año 1950, por mandato de la IV Asamblea General de la UNESCO, nació el Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina (CREFAL). Este Centro inició sus actividades en el mes de mayo de 1951, en el contexto posterior a la Segunda Guerra Mundial, que había dejado a la mayor parte de la población mundial sobreviviendo en condiciones muy precarias:

sin alojamiento adecuado, con hambre, mal vestida y analfabeta. Este panorama planteaba la urgencia de reconstruir el mundo, y en este proceso de reconstrucción, la educación se vio como el medio idóneo para lograr superar las condiciones de la posguerra en varios aspectos. Se promovió, así, la idea de la educación fundamental.

La ONU e instituciones especializadas la conciben como:

[...] la educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y los adultos, que no disfrutaban de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenece. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado [...] Utiliza métodos activos, concentra el interés sobre los problemas concretos que el medio plantea [...] (Castillo, 2018 [1952]), pp. 14-15.

Con estos antecedentes, en junio de ese mismo año se realizó un primer seminario entre los alumnos y profesores del CREFAL en el que se abordaron los problemas de la Educación Fundamental; las discusiones ampliaron de inmediato la idea de proporcionar el mínimo de conocimientos que planteaba la ONU, hacia la necesidad de impartir una educación para la vida, una educación integral que incluyera a hombres, mujeres y niños y atendiera todos los componentes de la vida comunitaria: el hogar, la economía, la recreación, la alfabetización, sus angustias y alegrías. Las conclusiones del seminario se plasmaron en una monografía titulada: "Ideario. Principios, orientaciones metodológicas".

Dada la importancia de este primer documento, se tomó la decisión de publicarlo en un libro que se terminó de imprimir en los talleres del CREFAL en el mes de septiembre de 1952. El libro representa un esfuerzo inicial del primer curso de entrenamiento que se llevó a la práctica en 20 comunidades rurales cercanas a la institución y lleva el número 1 de las publicaciones del Centro.

El Ideario plantea en ocho principios la filosofía social que es base de la educación fundamental y que surge como una respuesta ante la situación del mundo de la posguerra, en un intento por evitar otra crisis social como la que atravesó la humanidad; era, pues, el momento de transformar las estructuras

y, desde luego, de transformar el ámbito educativo como elemento primordial en la reconstrucción del mundo.

Esta nueva visión de la educación significó un cambio radical y de fondo en la concepción de los educadores, en las teorías educativas de entonces y en la respuesta urgente a la necesidad de reconstrucción de la época. La educación cambiaba su atención y objetivo hacia cada hombre, mujer y niño y dejaba de lado a la escuela tradicional y a la pedagogía centrada sólo en la niñez. La Educación Fundamental contempla a la comunidad como un todo y a la escuela inserta e integrante de ese todo, y no como un elemento aislado y fuera de la totalidad social de la que forma parte; por tanto, sus fines son los problemas del entorno social, y sus propósitos están enfocados en la capacidad de la propia comunidad para resolver sus problemas a partir de la colaboración de sus integrantes y en coordinación con las instituciones y servidores públicos.

La Escuela Rural Mexicana

En América Latina, en particular en México, ya había para entonces valiosos antecedentes en el campo de la educación que tenían mucho en común con la educación fundamental; desde 1911 el país había iniciado un esfuerzo que pretendía dar respuesta a la transformación social que se esperaba como producto del movimiento revolucionario, que había planteado como problemas fundamentales la tierra y la educación: el primero para hacer justicia, y el segundo para integrar al país como nación.

Las respuestas no tardaron en producirse: Porfirio Díaz renunció el 25 de mayo de 1911, al día siguiente tomó posesión de la presidencia Francisco León de la Barra y cinco días después expidió la ley que daba origen a las "escuelas rudimentarias", antecedente inmediato de las escuelas rurales.

El propósito de estas escuelas se centraba en la urgencia de enseñar a la población analfabeta a hablar, leer y escribir en español y a realizar operaciones elementales de cálculo; de acuerdo con Jorge

Vera Estañol, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (1913), estas escuelas debían extenderse rápidamente por todo el territorio nacional, aceptando en sus aulas a cuantos analfabetos hubiera, sin distinciones de sexo ni de edad. Como estímulo a la asistencia se distribuyó alimento y vestido a los educandos. Vera Estañol insistía en que el principal problema de la educación pública (el analfabetismo) debía resolverse por la vía de la extensión del sistema escolar, si realmente se quería un país democrático con una población que estuviera en condiciones de emitir un voto con conciencia y desinteresado en los comicios por realizar.

Para 1921 Álvaro Obregón restableció la Secretaría de Educación Pública que había sido suprimida por Venustiano Carranza, y nombró como ministro a José Vasconcelos, quien ideó y puso en práctica la idea de los “maestros misioneros”; en calidad de ambulantes, estos docentes tenían el encargo de recorrer el país para ubicar los núcleos indígenas y estudiar las condiciones económicas de cada región. Poco tiempo después, y como resultado del trabajo de los maestros misioneros, se establecieron las “casas del pueblo”, que llegaron a contar con: 1 mil 164 maestros y monitores, 48 maestros misioneros, 1 mil 039 planteles y 65 mil alumnos (mensaje presidencial del general Álvaro Obregón, 1924, en Larroyo, 1952, p. 323).

Pero sin duda alguna, el antecedente más importante y representativo de lo que 25 años después fue conocido como educación fundamental, surgió en México en 1925, con la creación de las escuelas rurales, las misiones culturales, los comités de educación, los internados indígenas regionales, la escuela regional campesina y, finalmente, las escuelas normales rurales, algunas de las cuales continuaban formando maestros hoy en día (la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero; la Normal Rural Luis Villarreal, El Mexe, en Hidalgo; y la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán).

En 1926 México recibió la visita de John Dewey, pedagogo social e impulsor de la educación progre-

siva en los Estados Unidos, quien después de conocer la escuela rural escribió: “No hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que el que se encuentra en la nueva escuela rural mexicana” (Castillo, 1966, p. 289).

La Escuela Rural se planteó desde sus inicios atender a los grupos tradicionalmente marginados y enfocarse en la educación hacia las comunidades, lo que se tradujo en una escuela que organizó, orientó y encauzó las actividades de la comunidad junto a los niños, jóvenes y adultos en todas las actividades cotidianas; se basaba en la idea de que el trabajo y esfuerzo de la comunidad en su conjunto era lo que podía lograr su desarrollo. El Plan de Enseñanza de la Escuela Rural planteaba, entre otras cosas, que el plan de estudios contemplara las necesidades y aspiraciones de la comunidad y de la vida del campo, por lo que cada escuela debería tener su programa particular; la Escuela Rural debía ser mixta, y admitir a hombres y mujeres por igual, con el propósito de desaparecer las desigualdades de género.

En lo que se refiere a las Misiones Culturales, su finalidad era mejorar la preparación de los maestros. Equipos de maestros y profesionales se trasladaban a los centros de población en donde ya existían escuelas rurales con el propósito de impartir cursos de mejoramiento en las técnicas de educación, así como la práctica de pequeñas industrias y de agricultura a los maestros que ya laboraban en las escuelas. Lo interesante de estos cursos es que se hacían extensivos a los habitantes de los pueblos, y tuvieron gran éxito. Poco a poco, las Misiones Culturales extendieron tanto sus beneficios que la Secretaría de Educación Pública creó, en 1926, la Dirección de Misioneros Culturales.

La Misión, además de ser el vehículo más eficaz para propagar la política educativa del gobierno revolucionario, contribuía al mejoramiento de las comunidades en lo material, económico, social y espiritual. La Misión llevaba a los pueblos principios de higiene, medicina casera, vacunación y primeros



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

auxilios; orientaba a las madres en la crianza y cuidado de los niños, impartía conocimientos de economía doméstica y organizaba los hogares señalando los deberes tanto de los esposos como de los hijos en un ambiente de cooperación y de afecto; se enseñaban pequeñas industrias caseras, agricultura en general, horticultura, zootecnia y construcciones rurales. La Misión dejaba en cada lugar equipos de cocina, carpintería, agricultura y jardinería, una biblioteca y un botiquín.

La Escuela Rural Mexicana y la Educación Fundamental

Con 35 años de diferencia, entre principios y mediados del siglo XX coincidieron en México dos proyectos educativos muy semejantes: la Escuela Rural Mexicana (1919) y la Educación Fundamental (1951).

En los dos casos la educación significó un elemento primordial de reconstrucción e inclusión de las poblaciones marginadas, después de dos conflictos armados que dejaron enormes secuelas en los países involucrados; en ambos proyectos, las escue-

las se concibieron como parte de las comunidades a las que podían acceder los adultos, hombres y mujeres, haciendo a un lado la discriminación de género; y debían ser lugares en los que los pobladores acudieran a recibir no sólo educación, sino también orientación para la resolución de sus problemas. La educación dejaba de ser exclusivamente para los niños y abarcaba a la comunidad en su conjunto bajo el principio de que el trabajo, la colaboración y la participación de toda la población era la mejor vía para la elevación de las condiciones de vida de la comunidad.

No resulta extraño que la UNESCO acordara establecer el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina en la ciudad de Pátzcuaro si se toma en cuenta que Jaime Torres Bodet, presidente entonces de la UNESCO y secretario de Educación Pública entre 1943-1946 y 1958-1964 había impulsado la creación de un Centro de ese tipo en México.

Este país, en suma, reunía las condiciones idóneas para establecer un organismo de Educación Fundamental: la valiosa experiencia de la educación

pública mexicana, la presidencia de Jaime Torres Bodet en la UNESCO y la donación de la Quinta Eréndira por parte del Gral. Lázaro Cárdenas del Río para establecerlo en la ciudad de Pátzcuaro. Es así como el CREFAL fue inaugurado por el presidente Alemán en mayo de 1951.

El Ideario, producto del seminario al que nos referimos con anterioridad se planteó, en palabras de María Luisa Jáuregui, como:

[...] la elevación amplia de la vida, moral, espiritual y cultural. Velar por la salud, el vigor físico y la higiene y la salubridad de la comunidad. Desarrollar la capacidad para mejorar los medios de trabajo. La aptitud para satisfacer las necesidades materiales del hogar y las de crianza y formación de los hijos. La participación en la vida cívica y social. El disfrute de las horas libres mediante una recreación sana (2001, p. 8).

Esta idea de lo que debía ser la educación fundamental se diseñó con el propósito de llevarla a cada contexto territorial para poder encaminar a las comunidades hacia un desarrollo local sostenible, y para solucionar los problemas particulares de cada región o localidad; todo ello a partir del respeto a las manifestaciones culturales propias de cada territorio para poder elevar la calidad de vida de cada comunidad.

Para resumir: educación para la vida

Como hemos visto, la Educación Fundamental se dirigió a lograr un cambio de vida en las generaciones adultas, y no sólo en los niños; se trataba de una educación alternativa ya no centrada en la escuela y en los maestros tradicionales, sino en equipos interdisciplinarios promotores del desarrollo humano local, y no restringida a la educación de las futuras generaciones.

En los mandatos fundacionales la agenda abierta del CREFAL plantea:

- Contribuir al establecimiento de un enfoque humanista de la educación, centrado en la gente real; desarrollar la teoría y la metodología de una nueva educación orientada al fortalecimiento de la democracia y la comprensión mutua, la justicia y la libertad, y al logro de la paz.
- Trabajar por una educación enfocada al desarrollo local sustentable, diseñada en el desarrollo local, atendiendo la situación del territorio, la historia local, la cultura y las relaciones sociales, orientada a la mejora integral de la calidad de la vida y capaz de articular lo local y lo global a distintos niveles.
- Avanzar en el enfoque de la educación integral e intercultural para todos; una educación para la reconstrucción de los vínculos comunitarios, una educación integral para la vida, respetuosa de la diversidad cultural, orientada a la solución de los problemas socioeconómicos implicados en la opresión de la diversidad y a la emancipación de las culturas.
- Avanzar en el sentido de la constitución futura de una educación alternativa, orientada, en primer lugar, a los adultos (cambio personal y participación ciudadana), que abarca a la escuela, entre otras instituciones, e implica la formación de un tipo de educador alternativo, que es más bien un promotor del desarrollo humano.

Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con los indicadores de pobreza (52.4 millones de pobres y 9.3 en pobreza extrema, CONEVAL, 2018), marginación (22.96 índice absoluto de marginación nacional, CONAPO, 2010) y analfabetismo (4.7 millones de analfabetas, INEGI, 2015) de México, se aprecia un panorama en el que persisten graves problemas que resolver. En este contexto cobra sentido recuperar tanto la filosofía como algunos principios de la educación fundamental que son de enorme utilidad para el trabajo comunitario que llevan a cabo diversas instituciones, organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles a través de promotores, educadores y extensionistas, con la finalidad de

elevant las condiciones de vida de las comunidades, lograr la participación de las mismas, tanto en la definición de sus problemas como en la solución de los mismos, y ofrecer a todos una educación para la vida.

Referencias y lecturas sugeridas

CASTILLO, ISIDRO (2018[1952]), *Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, CREFAL, en: https://crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=540&Itemid=202

CASTILLO, ISIDRO (1966), *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, A.C./ Editorial Paz-México.

CONSEJO DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (CONEVAL) (2018), *Informe de evaluación de la*

política de desarrollo social. Resumen ejecutivo, México, CONEVAL.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (2011), *Índice absoluto de marginación 2000-2010*, México, CONAPO.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), Analfabetismo, en *Cuéntame* [página web], México, INEGI, en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

JÁUREGUI, MARÍA LUISA (2001), "Marco de acción regional para la educación de las personas jóvenes y adultas de la América Latina y el Caribe", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, número especial de aniversario 2001, en: <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2001-especial/articulo1.pdf>

LARROYO, FRANCISCO (1924), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.

**“El prejuicio es una carga que confunde el pasado,
amenaza el futuro y hace que el presente sea inaccesible.”**

Maya Angelou (Marguerite Annie Johnson) (1928-2014)
Poeta, bailarina, actriz y cantante estadounidense.
Defensora de los derechos civiles de las mujeres
y de la población afroamericana



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

¿A qué llamamos la Escuela de Pátzcuaro?

Jorge Rivas Díaz

Consultor independiente | Uruguay
 5.jorge.rivas@gmail.com

Este texto corresponde al Capítulo I del libro *El derecho a la educación y el desarrollo humano en la visión de la Escuela de Pátzcuaro*, de Jorge Rivas Díaz. Inédito.

Dadas las características editoriales de la revista, incorporamos al texto las notas al pie y las referencias las anotamos como lecturas sugeridas

Qué es una Escuela

Antes de contar la historia de la Escuela de Pátzcuaro (EP) y de su pensamiento evolucionario sobre la educación pública, entendamos por qué se la considera una escuela pedagógica original. Para esto el primer paso es reflexionar sobre qué es una Escuela. El término Escuela lo usaremos en la acepción que adopta, por ejemplo, en Escuela de Fráncfort (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Habermas); la Escuela de Budapest (Lukács, Heller) o la Escuela de Eranos (Otto, Jung). Usaremos el tér-

mino con mayúscula inicial para distinguir su acepción como Escuela de pensamiento pedagógico, de aquella que se refiera a los centros educativos, generalmente los de la educación formal.

Escuela pedagógica es el rótulo bajo el cual se abarcan las investigaciones y obras prácticas de varios creativos que comparten un enfoque común acerca de un saber sobre la formación humana y la transformación en general, y en particular, sobre el arte educativo, su ciencia y consciencia, la Pedagogía.

En el caso de la EP este colectivo incluye pedagogos, educadores, filósofos, psicólogos, científicos sociales, expertos en salud, trabajo, medio ambiente, hogar, recreación, gestión cultural, alfabetización y ciudadanía; pertenecientes o cercanos, entre 1950 y 1968, al CREFAL (originalmente Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina). El CREFAL fue fundado por Jaime Torres Bodet; y la Escuela de Pátzcuaro por Lucas Ortiz Benítez.

El proyecto del Centro consistía en renovar la teoría de la educación rural de la época, extendiéndola hacia una teoría de la Educación Fundamental (una nueva forma de educación pública consagrada por la Declaración de los Derechos Humanos) emergente en los años cincuenta en el seno de la UNESCO; y luego reconvirtiéndola en una teoría de la educación para el desarrollo de la comunidad. Consistía también en intervenir con esta nueva educación a las comunidades purhépechas de la ribera del lago de Pátzcuaro, sitio emblemático de la causa de la Utopía; formando un verdadero laboratorio social. Y por último, en formar cuadros claves que extenderían esta nueva perspectiva latinoamericana de la educación pública en sus respectivos países.

Los teóricos principales del movimiento, Lucas Ortiz, Jesús Isáis y Miguel Soler, reunieron un equipo internacional e intercultural de estudiosos de muy diferentes ámbitos y tendencias, pero que hacían hincapié, juntos, en el desarrollo interdisciplinario y en la reflexión filosófico-pedagógica sobre la práctica educativa pública; íntimamente vinculada a los derechos humanos. Presentan miembros originales, generaciones, personas vinculadas de un modo u otro a su causa, interlocutores teóricos, patronos políticos y críticos. Un círculo de intelectuales con un panorama común de ideas complementarias y concéntricas.

Pero definir una Escuela no es señalar un mero cajón para una taxonomía. Escuela es un constructo teórico para dar cuenta de una manifestación espiritual de la Pedagogía en una organización de educadores. Y aquí la palabra espiritual no debe tomarse en un sentido religioso o esotérico, sino

como una metáfora para referir a la vida interior de estos maestros, al universo de sus significaciones y de su visión de una nueva educación pública. Metafóricamente hablando se puede decir, sin incurrir en un idealismo, que una cierta Pedagogía manifiesta su espíritu en este colectivo.

Puede haber una organización de educadores sin que tengan en común un mismo espíritu pedagógico. También podría haber la revelación inusitada de una visión de la formación en una persona aislada que no forme Escuela. El magisterio adquiere distintas manifestaciones históricas generando enseñanzas enmarcadas por visiones de caminos posibles que podría seguir la formación humana, y de convicciones acerca de cómo aparecería la mejora evolutiva deseada en los procesos de desarrollo humano. Estos colectivos, que tienen una espiritualidad y sensibilidad común, guardan entre sí proximidades y distancias; semejanzas, pero también diferenciaciones. A veces las escuelas pedagógicas están relacionadas con espíritus nacionales o con consideraciones étnicas, como es el caso de la Escuela de Pátzcuaro, con su visión latinoamericanista y su origen implicado en los movimientos sociales revolucionarios del magisterio rural. Dentro del cuerpo de las escuelas latinoamericanas de pensamiento pedagógico se encuentra esta comunidad de educadores que comparte una visión en común de la emergencia de la necesidad histórica de generar otra educación pública. Esta sociedad de educadores latinoamericanos aconteció por la reunión de maestros, en posición de formadores o de aprendices, a la que dio lugar la creación del CREFAL por Torres Bodet, Lázaro Cárdenas, y especialmente Lucas Ortiz.

Por cada 100 maestros interesados en vivir un desarrollo pedagógico alternativo y auténticamente propio quizás haya apenas algunos que se mantienen caminando su obra educativa con coherencia y perseverancia a lo largo de la vida. Cuando estos maestros generan Escuela otros pueden compartir y encajar en la tradición que sostienen y llevar a cabo su misión particular en la vida de las comuni-



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

dades humanas a las que se integran. Pueden extender así una visión propia de la Pedagogía y del arte de la educación. En una organización de maestros como es la EP, podemos observar cadenas de transmisión comprometidas con visiones espirituales sociopolíticas y ambientales. Estas visiones, sostenidas en cadenas o linajes humanos, proponen el tipo de acciones, relaciones y visiones que sostienen ciertos mundos. En el linaje de Lucas Ortiz se encuentra Torres Bodet y detrás Vasconcelos, a quien debemos el lema “Por mi Raza hablará el Espíritu”.

La poética hegeliana del intelectual como vocero del espíritu no sólo da lugar a una identidad en un individuo genial como Vasconcelos; no sólo es un modo de la auto descripción: da cuenta de una unidad orgánica entre el modo de ser de un pueblo y la leal expresión de un maestro que se reconoce sin auto humillarse como miembro, heredero y co-creador. Maestros que piensan la educación pública como un medio de manifestación del espíritu de sus pueblos.

Esta misma situación la podemos encontrar en los distintos maestros que se acercaron a formarse en el laboratorio social con los purhépechas en las

comunidades de la ribera del Lago de Pátzcuaro durante los años cincuenta y que fueron haciendo su obra en los distintos países de América Latina, así como en el propio CREFAL en las décadas siguientes. Cada uno y cada una de ellas traían sus propias tradiciones y linajes pedagógicos que remitían, a su vez, al acontecimiento histórico de obras educativas y de mundos culturales enteros. Los maestros no sólo daban clases; tenían una vida interior que los congregaba. De esta conexión cultural y espiritual dan cuenta los textos que dejaron como su legado, especialmente los libros, las tesis, y el documento principal: el manifiesto pedagógico titulado “El Ideario”. La Escuela de Pátzcuaro genera así una tradición que vehiculiza la confluencia de enseñanzas que venían siendo transmitidas dentro del proceso de emergencia de esta civilización común en la que nos reconocemos creando modos de ser y de pensar latinoamericanos.

Cuando un individuo se reconoce a sí mismo como portador de una enseñanza y de una intención sentida de contribuir a un proceso formativo de la humanidad —así como por afinidad natural puede formar una familia— por simpatía cultural



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

puede congregarse y dar lugar a grupos. Y así como la confluencia de familias diversas —pero con intereses culturales y modos de ser semejantes— forman comunidades, también estos grupos constituyen Escuelas. Así tenemos que en la historia de la EP los mismos grupos de profesores que fueron sosteniendo esta visión, fueron cambiando. En los años sesenta podemos encontrar que convivían diversos grupos dentro del CREFAL con visiones distintas; y en la década anterior, a lo largo de los cincuenta, iremos viendo partir más y más expertos en educación fundamental que pudieron formar grupos a su vez en los países. Estos grupos son parte de la EP que iremos reconociendo progresivamente como miembros, por el reconocimiento de la afinidad pedagógica y social en la que se ubican, a medida que vayamos conociendo más toda esta vertiente de la pedagogía latinoamericana.

Las comunidades humanas tienen también afinidades, como pueden ser las naciones, los movimientos internacionales, las corporaciones transnacionales, las tribus globales. De la misma manera podemos decir que la EP coincide con otras Escuelas distintas dentro de una misma *línea pedagógica*. El

mapa de las líneas pedagógicas en América Latina, con sus distintas Escuelas, está por construirse; pero adelantemos que la EP es una tradición en la línea de la UNESCO y de los constructores de un gobierno mundial enfocado al logro de los derechos humanos, la cual tiene representantes en todos los países, hayan tenido o no relación directa con la Escuela de Pátzcuaro. Trabajan para lo mismo, van en la misma línea.

Así como nuestras distintas naciones y pueblos se pueden ver como parte de una misma civilización emergente que nace de la confluencia de las civilizaciones indígenas originarias y las aportadas por las migraciones africanas y europeas, así como asiáticas en menor medida, y todo esto da lugar a una civilización americana, estas líneas pedagógicas constituyen también el entramado de una Tradición Emergente.

En este sentido, la emergencia de una tradición latinoamericana mestiza puede verse incluida dentro del amplio espectro de las enseñanzas que América aporta a la humanidad.

Componentes analíticos de una escuela

El análisis de lo contenido en las Escuelas pedagógicas latinoamericanas (en sus diversas líneas y tradiciones) está revestido de una alta importancia política. Permite afirmar —a través de la pedagogía y de la obra educativa— nuestros modos de ser. Permite contribuir, a partir de la formación humana, a la solución de nuestros problemas y a la realización de nuestras intenciones creativas. Esta nueva educación pública que buscaban tendía así a la satisfacción de la expresión de nuestros modos de ser; por ello es importante rescatar nuestras Escuelas: están íntimamente relacionadas a nuestra posibilidad de poder ser así. Por eso ahora describiremos en grandes titulares algunos componentes que nos permiten observar cuándo estamos delante de una Escuela; y reconocer por qué utilizamos esta expresión para referirnos a la EP.

Le llamamos Escuela porque reconocemos *una cadena de enseñanza que la une a movimientos pedagógicos antecedentes* ocurridos en distintas partes del mundo, que se re-expone creativamente en la visión característica de la EP.

Le llamamos Escuela porque *podemos ubicar una situación en la que acontece su emergencia*. En este caso la creación de un laboratorio social por parte de la UNESCO y el Gobierno de México con los purhépechas en el marco de la búsqueda de una nueva educación pública que facilitara la incorporación de los pueblos del mundo a la globalización emergente. También reconocemos una situación de las civilizaciones y magisterios rurales ante el impresionante *boom* de la industrialización en los años optimistas del desarrollismo. También está la necesidad de los cardenistas de volver sobre los propios pasos vasconcelianos después del fracaso del intento de imposición de una educación socialista por la vía constitucional y de la corporación educativa en México. La situación del envío de expertos europeos al laboratorio por parte de la UNESCO también resulta en una aportación que le da características peculiares. Las *Escuelas no son sistemas de ideas, son*

acontecimientos situados y sujetos a cambios de situación.

Decimos que es una Escuela porque *reconocemos una transmisión*; y la creación del currículo como la manifestación de una intención —que hasta cierto punto podríamos llamar iniciática— en parte independiente del magisterio de la escuela formal. Don Lucas Ortiz, que es el verdadero instructor de la EP, idea con sus colegas —y luego lo mismo hará don Miguel Soler— recursos para que los que se estaban formando con ellos pudieran entrar en contacto con las comunidades indígenas, con la creación de materiales educativos, y con el mundo de ideas con las que comulgaban. El objetivo genuino antecedido por una selección de los estudiantes toma la forma de *pruebas formativas que ocurren en la vida real, a través de las cuales entran en relación con la obra educativa y con la tradición pedagógica*. Si no hubiera habido transmisión y apropiación, no entenderíamos las semejanzas que guardan las obras, tanto educativas como literarias, que nos permite reconocerlos como parte de una misma Escuela.

También, *en una Escuela podemos distinguir distintos niveles o escalas*. Primero está lo que observamos en la vida cotidiana, en lo que sucede en el mundo ordinario del día a día. A este nivel apreciamos la especificidad de un estilo, no sólo de hacer educación, sino de vivir la relación educativa; y hasta cierto punto, la propia vida personal. En un segundo nivel o dimensión encontramos sus manifestaciones culturales. No sólo distinguimos que hubo un grupo que compartió un modo de vivir la educación, sino que también nos dejaron obras de arte, escritos teóricos, metodológicos, técnicos y narrativos, así como intervenciones en la creación de lugares, monumentos (hay dos estatuas de Martí, una solo y otra junto a Lincoln y Juárez; están los murales de Vasco de Quiroga y Morelos, los frescos con las matanzas indígenas y una extensa iconografía de reafirmación purépecha en la Quinta Eréndira que los albergó). Vista a este nivel nos damos cuenta de que estamos ante un grupo que percibe el

mundo de la educación de una manera característica, que tiene sus tutores y sus alumnos avanzados.

Por último, hay un nivel en el que la EP ahora sí es *un constructo que nos permite sistematizar algo que acontece en el mundo de las ideas y las simbolizaciones pedagógicas*. Hay este fenómeno a nivel de las ideas latinoamericanas: el pensamiento acerca de la educación y el desarrollo humano al que también llamamos Escuela de Pátzcuaro. Así también podríamos, en el análisis de otras Escuelas, distinguir niveles de observación, y reconocerlas en cada uno de estos niveles.

También podemos distinguir *una Escuela cuando reconocemos que en ella actúa, de un modo explícito o discreto, la existencia de una corriente principal*. Una Escuela no tiene por qué tener uniformidad. Incluso profundas amenazas al enfoque como las que le hizo la UNESCO al CREFAL, generan polarizaciones que acaban engendrando desarrollos; de esta manera, una corriente principal genera con su movimiento corrientes aledañas con las cuales se extiende su campo de visión y de práctica.

Hay momentos de la historia del CREFAL en que se juntan, por azares institucionales, amontonamientos y co-habitaciones que parecen grupos pero que no son ninguna Escuela. El que haya habido una Escuela de Pátzcuaro es algo que podemos afirmar porque *podemos reconocer auténticamente una comunidad que comparte un pensamiento*. En una falsa escuela hay un activismo sin proyecto que visto en el detalle muestra una falta de sentido de lo que se está haciendo. No alcanza con que haya institución y colectivo para que podamos reconocer en ello una Escuela.

En una escuela encontramos *una constelación de personas que actúan con aportaciones distintas*. Unos aportan espiritualidad, otros sabiduría o pensamiento; unos aportan conocimiento, otros tejen vínculos o criterios; unos aportan propiamente el trabajo educativo con la gente; otros hacen contribuciones estéticas, políticas, culturales o materiales concretas. En una Escuela también reconocemos *distintos tipos de estudiantes y diferentes tutores*.

Sin embargo, si podemos hablar de una Escuela es porque advertimos *una síntesis, y a su vez múltiples síntesis individuales*, como puede ser el caso de las tesis elaboradas por los estudiantes, que a su vez reflejan de modos distintos esta síntesis general creada.

En las Escuelas encontramos también *puntos de partida que necesitan ser observados*. *Contactos* que necesitan ser analizados, *modos de presentación* que deben ser descritos. *Relaciones* que hay que tomar en cuenta.

Es importante también, para describir una Escuela, conocer *quiénes fueron los tutores*; de qué forma iniciaban a su concepción pedagógica y a su estética de la obra educativa. Una Escuela debe observarse en sus circunstancias. Reconstruir hasta donde sea posible sus proyecciones. Dar cuenta de su inauguración y de sus mandatos fundacionales. Hay que describir y analizar muy bien sus objetivos explícitos e implícitos.

Especialmente importante es *el análisis de los primeros años* de una Escuela, donde se da generalmente como una luna de miel. Observar qué seleccionaron, qué mirillas construyeron; con qué gente se quedaron, quiénes eran sus autores. *Contra quién y contra qué proyectaban una postura opositora*.

En una Escuela hay que estudiar en primer lugar la teoría: *si hay Escuela hay Teoría*. Pero enseguida hay que *estudiar también su ethos, el aspecto "devocional" de su dedicación*. Y aquí es donde la estética puede dar cuenta de la práctica educativa como si se tratara de un género del arte-acción, en el mismo grupo del teatro, la danza, del performance y los rituales.

Pero no todo es teoría, *ethos* o práctica; también la estética de una Escuela se observa en los vínculos, con quién te juntas y cómo; los modos de encontrarse con los otros en los espacios educativos. También podemos observar *estudiantes destacados*. Nos podemos fijar en el *espacio* que ocupaban, en este caso la Quinta Eréndira y los distintos ámbitos educativos formales o informales donde hacían su obra en las comunidades.

Así como podemos sistematizar la teoría podríamos reconstruir el mandala de las acciones, *el universo de sus prácticas preferidas y de sus técnicas*, entre las que en la EP aparece el cine, el teatro, la radio, la fotografía, el grabado, los estudios científicos, participativos, el diálogo. La reflexión pedagógica en seminarios, y muchos otros.

Se pueden estudiar también *los momentos de peligro y las crisis*. Se puede observar la *organización*. Se pueden describir los distintos *períodos*. Se pueden observar los servicios concretos realizados en las comunidades. Hay cursos, talleres y conferencias que merecen una especial observación. Hay que describir las jerarquías, la red de operaciones; y los mecanismos de producción de reputación.

Así podríamos seguir encontrando otros elementos interesantes para definir una Escuela. Obviamente hay que demarcar en su historia un tiempo preciso; los momentos de destino, como son los mandatos fundacionales y las intervenciones o acontecimientos que cambian los rumbos. Y aceptar que *una Escuela tiene un tiempo en que florece y un tiempo de decadencia*. Hay que aceptar también que para las Escuelas, como la EP, hay un tiempo en el que mueren y un tiempo en el que renacen.

Las Escuelas renacen porque los linajes están vivos y la creación pedagógica es inagotable. Las Escuelas pueden renacer porque el arte educativo, al igual que las otras artes, siempre encuentra inspiración en la revisión de su historia.

Lecturas sugeridas

CARREÓN, TOMÁS (2006), "Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 28, en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-1/contrapunto2.pdf>

GUZMÁN, GLORIA (2006), *Años contra el tiempo. Bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL*

(1952-1978), Pátzcuaro, CREFAL, en: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=221

PIÑÓN GUÍA, SANDRA (2006), *Los aportes pedagógicos del CREFAL a la educación de adultos en México y Latinoamérica: 1951-1974*. Tesis de Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas, México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE).

RANGEL G., ALFONSO (2006), "La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 28, en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-2/contrapunto3.pdf>

RIVAS, JORGE (2003), "¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL. Primera parte. La apasionante osadía de la Escuela de Pátzcuaro", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 25, en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/transiciones1.pdf>

RIVAS, JORGE (2007), "Hacia la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. especial, en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2007-1/contrapunto4.pdf>

RIVAS, JORGE (2008), "Para una teoría de la reeducación con jóvenes y adultos. Hacia la sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes Adultos. Ocho inolvidables y once tesis (2da. parte)", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 30, en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-1/contrapunto1.pdf>

ZÚNIGA, LEONEL (2005), "Reflexiones en torno al concepto de educación fundamental", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 27, en: <http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-2/contrapunto6.pdf>



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

“El CREFAL como ejemplo”: la contribución de Lourenço Filho a la Educación Fundamental en Brasil (1947-1951)

Rony Rei do Nascimento Silva

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília | Brasil
rony.rei@unesp.br

Introducción

Este texto se deriva de la investigación titulada “Radiaciones continentales: circulação de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950)”, y del Proyecto Nacional *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil* (décadas de los cuarenta a los setenta del siglo XX). El estudio tiene como objetivo comprender la contribución del educador brasileño

Manuel Bergström Lourenço Filho a la Educación Fundamental en Brasil (1947-1951).

Este texto aborda los dos viajes de Lourenço Filho a México, que estaban insertos en un fuerte intercambio de ideas en el que participaron, especialmente, el Consejo Cultural Interamericano y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Por lo tanto, es una investigación sobre la circulación del

concepto de Educación Fundamental que guio la educación rural en Brasil, en un momento en que México se colocaba como una referencia exitosa en la educación rural para toda América Latina, especialmente con la instalación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), el 9 de mayo de 1951, en Pátzcuaro, Michoacán.

Los viajes de Lourenço Filho a México respondían al cumplimiento del plan de trabajo institucional de la UNESCO, especialmente en relación con la II Conferencia General de ese organismo, que se realizó en 1947 en la Ciudad de México, y la I reunión del Consejo Cultural Interamericano (celebrada en esa ciudad y en el CREFAL, el 10 y el 29 de septiembre de 1952). En ocasión de la reunión de 1947, Filho viajó por México para observar las experiencias de educación rural, y más tarde, entre enero y marzo de 1952, publicó su artículo “Educação rural no México” en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

El estudio del cual se extrae este artículo es un trabajo histórico con metodología de “historia conectada”, que consiste en una teoría/método que permite unir a dos o más personajes a través del diálogo (Gruzinski, 2003), y restablecer las conexiones internacionales e intercontinentales. También se utiliza la noción de “circulación de modelos pedagógicos” (Carvalho, 2011), como matriz interpretativa para ayudar a comprender aspectos relacionados con la difusión de modelos educativos, lo que permite aprehender las intervenciones de la UNESCO en Brasil y México.

Hombres que enseñaron a leer a sus pueblos: Lourenço Filho en el IBECC, Jaime Torres Bodet en la UNESCO y Lucas Ortiz en el CREFAL

Poco después del final de la Segunda Guerra Mundial, en 1952, Lourenço Filho fue elegido presidente del Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) de la UNESCO, con el objetivo de trabajar en proyectos en las áreas de educación, ciencia y

cultura. En relación con ese nombramiento, Jaime Torres Bodet, el educador mexicano que en ese momento era director general de la UNESCO, le escribió una carta para felicitarlo por su nuevo puesto. Por su parte, Lucas Ortiz Benítez, primer director del CREFAL (1950-1964), había estado directamente relacionado con esta red. En los inicios del Centro, los objetivos fueron básicamente ayudar a los gobiernos de América Latina a satisfacer dos necesidades urgentes: proporcionar capacitación a los maestros y líderes de Educación Fundamental, y preparar materiales adaptados a las necesidades, recursos y niveles culturales de las comunidades locales para reforzar este modelo de educación.

“Invitado por la OEA para el Consejo Cultural Interamericano, y también por la UNESCO y la OEA para una nueva reunión de comité (de nuestro agradable Comité), estoy preparando un viaje a su tan bello país”, le escribió Lourenço Filho a Lucas Ortiz, entonces director del CREFAL, el 20 de agosto de 1951, poco antes de salir de Brasil. En esa carta hacía referencia a la agenda de las reuniones del Consejo Interamericano Cultural, y a una de las actividades más importantes: la creación de nuevos centros para la preparación de personal para la Educación Fundamental, con carácter internacional. En esta perspectiva, el trabajo pionero del CREFAL se constituyó como una base para el desarrollo de nuevas experiencias de Educación Fundamental en todo el mundo.

En su carta, Filho recuerda su primer viaje a México en 1947 como delegado brasileño en la II Conferencia General de la UNESCO, en el que aprovechó la oportunidad para visitar escuelas rurales en los estados de Guerrero, Morelos, México y Michoacán, donde encontró: “[...] algunas clases de dinamismo admirable, donde se realizaban ensayos realmente creativos” (Lourenço Filho, 1952, p. 148).

El plan de trabajo de Lourenço Filho en México dependía de la División de Educación Fundamental y debía cumplir con los objetivos y las deliberaciones de la UNESCO, la OEA y el CREFAL. Llegó al país en calidad de profesional comisionado para visitar es-



Fotografía: Archivo histórico del CREFAL.

cuelas rurales y misiones culturales, y para observar la aplicación de la Educación Fundamental y estudiar los métodos, técnicas y arquitectura de los lugares de enseñanza; también debía escribir informes y enviar los materiales y objetos pertinentes a la educación rural en Brasil.

En vista de que Filho era considerado como el personaje más notable de la intelectualidad brasileña, su llegada a México fue ampliamente publicitada en los periódicos locales. El hecho de que fuera considerado como un referente en el campo de la educación rural en América Latina de alguna manera explica su lugar destacado en el Consejo Cultural Interamericano, especialmente en temas relacionados con la educación rural.

La agenda educativa de la reunión del Consejo Cultural Interamericano revela la preocupación por los temas que formaban parte de la agenda política internacional, entre ellos, la universalización de la educación primaria, la lucha contra el analfabetismo de adultos, la educación rural y los programas

de Educación Fundamental. El Consejo estaba integrado por representantes de Brasil, Estados Unidos, Haití, México y Uruguay, y se reunió del 10 al 25 de septiembre de 1951 en la Ciudad de México, y del 26 al 29 de ese mismo mes en el CREFAL.

El concepto de Educación Fundamental de la UNESCO

Los objetivos del CREFAL eran claros, sin embargo, estaba pendiente formular una definición del concepto de Educación Fundamental. La UNESCO intentó definirla en varios momentos, pero siempre en el plano de la teoría. En la primera monografía sobre educación fundamental se establece que dicho término fue adoptado por el organismo para abarcar un amplio número de actividades educativas que, sin embargo, presentan de un país a otro, y de una a otra región, una gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y los fines que se persiguen.

La idea de Educación Fundamental apoyada por la UNESCO tuvo como base la teoría de la modernización y responde al formato de las organizaciones internacionales del momento: a partir de una noción lo suficientemente amplia y general, y de un diagnóstico de toda la región, se formuló un conjunto de técnicas y estrategias de intervención que luego se replicaría a modo de “receta” en los distintos países sin tener en cuenta las particularidades de los diferentes contextos, en este caso, de Brasil y México.

Para crear un concepto estándar, es decir, una definición universal, un grupo de trabajo compuesto por representantes de las secretarías de las Naciones Unidas e instituciones especializadas, reunidos en París en noviembre de 1950, sancionó lo siguiente: “Se da el nombre de educación fundamental al mínimo de educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos que no disfrutan de las ventajas de una buena instrucción escolar” (CREFAL, 1952, pp. 14-15). Esto es, comprender los problemas peculiares del medio en que viven, formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenecen. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida considerado entonces como el adecuado.

La Educación Fundamental, en estos términos, se concibió como el “mínimo necesario” con el que debía contar la población, en términos de conocimiento y preparación, ya que para la UNESCO este modelo no era una doctrina, sino una tarea. Finalmente, la UNESCO concluyó que la Educación Fundamental no estaba limitada a determinadas zonas, no era una medida de emergencia ni constituía un mínimo incompleto; era, en oposición a todo esto, una concepción de alcance universal, de acción constante y perenne; se refería a lo esencial de la persona, a los elementos inherentes del ser humano, a las cualidades de lo general humano, común a todos

los individuos sin importar la nacionalidad, el color de la piel, el credo político o religioso, el sexo, la situación social y la profesión y ocupación. Abarcaba a todos por igual.

En esta línea, y debido a su particular inscripción en el tejido social y económico-productivo, la educación rural fue una de las áreas en las que la UNESCO invirtió más esfuerzos y recursos. El concepto de Educación Fundamental estaba estrechamente relacionado con la idea de que la introducción de las primeras letras servía también para que las personas aprendieran a cuidar mejor su salud y su alimentación, a sacar provecho de la tierra y a elevar su nivel de vida. Y dado que el desarrollo de esta educación encontraba como obstáculo la carencia de maestros preparados y de materiales adecuados, la UNESCO contribuyó de diversas maneras a que los diferentes países solucionaran ambas dificultades, entre ellas, la formación de expertos en los centros de educación fundamental, y el envío de misiones técnicas en las que expertos de ese organismo capacitaban a especialistas locales en sus mismos países.

En este contexto, en 1948 el programa de educación de la UNESCO planeó la necesidad de realizar una encuesta para definir lo que podría considerarse como los elementos mínimos que la educación para todos debería incluir, y promover proyectos piloto a partir de los cuales se definiría la Educación Fundamental. Estos proyectos serían llevados a cabo por los países, y la UNESCO sería responsable del intercambio de información entre ellos y de generar documentos para difundir sus actividades; así mismo, se encargaría de convencer a los gobiernos de llevar a cabo experimentos educativos para los fines de la organización, generar materiales de apoyo y traducirlos a varios idiomas. En esas líneas se encaminaron los primeros proyectos piloto de la UNESCO desde su nacimiento hasta su formalización en la Educación Fundamental. En ellos debía combinarse la enseñanza de elementos como lectura, escritura y operaciones básicas, y programas educativos que incluían niños y adultos, es decir,

toda la población en su conjunto, con proyectos económicos específicos, que también incluían esfuerzos para vincular la educación rural y el desarrollo económico.

A partir de esto, es posible sostener que el tipo de conocimientos presente en las propuestas y experiencias enmarcadas en el enfoque de la Educación Fundamental, generado por la UNESCO, estaba comprometido con la expansión del proyecto de sociedad capitalista, especialmente en el caso de América Latina, en donde tres cuartas partes de su población vivía en pequeñas comunidades y donde la economía rural y agrícola constituía la base de la sociedad. Para la UNESCO: "Desarrollar aquí la vida rural es desarrollar la vida de cada país y de toda la América Latina" (CREFAL, 1952, p. 24).

La Educación Fundamental, como puede verse, fue considerada parte integrante del desarrollo de la comunidad rural. En general, aunque las zonas rurales comportan enormes problemas, presentan ciertas ventajas para ese modelo porque permiten trazar un cuadro más claro de sus necesidades y le confieren un contenido de extraordinaria amplitud.

En este contexto, el ejemplo mexicano, con: "[...] las escuelas rurales, los núcleos escolares, las misiones culturales, las normales rurales y escuelas prácticas de agricultura" (CREFAL, 1952, p. 27) ofreció un modelo para todos los países del mundo. Al analizar la forma en que se definió la Educación Fundamental dentro de la UNESCO, y explorar las discusiones que se dieron dentro del sector educativo del organismo acerca de los proyectos piloto, y en específico del proyecto mexicano, he tratado de entender el conflicto entre el significado del proyecto piloto de la UNESCO para los actores de ese organismo y para los gobiernos mexicano y brasileño. Hay evidencia de que Lourenço Filho, junto con otros educadores, como H. Lionel Elvin, John B. Bowers, Willard W. Beatty, Guillermo Nannetti, Luis Reissig y James Yen, contribuyeron a la construcción de este concepto.

Estudiantes brasileños en el CREFAL y las primeras experiencias de Educación Fundamental en Brasil

El CREFAL recibió varias generaciones de estudiantes, especialmente de América Latina. En el caso de los estudiantes brasileños, entre las generaciones de 1952-1953 y 1955-1956 identificamos 14 graduados entre los 171 estudiantes (los cursos ordinarios de esta etapa fueron de siete a 18 meses). Para su aprobación, los becarios presentaban un trabajo sobre los diferentes aspectos del desarrollo de la comunidad: reforma agraria, cooperativismo, extensión agrícola, capacitación de personal, etc. Al completar el curso, los estudiantes redactaban sus trabajos, principalmente, sobre las experiencias de la Educación Fundamental (Guzmán-Máximo, 2006).

Los trabajos de graduación contienen reflexiones sobre el nuevo enfoque de la Educación Fundamental, sus principios, objetivos y su metodología. Describen las experiencias de los becarios en la aplicación de los principios de esta corriente educativa, puestos a prueba en las diferentes comunidades que conforman el área de influencia del CREFAL, cuyas características se asemejan a las de la mayoría de las comunidades de las zonas rurales de Brasil; y dan cuenta de la elaboración de materiales didácticos y ayudas audiovisuales realizados en los talleres del Centro para apoyar las tareas educativas.

Las referencias al modelo pedagógico mexicano estuvieron presentes en Brasil en varias iniciativas. El posicionamiento de Lourenço Filho, guiado por los principios de la Educación Fundamental, es importante porque permite medir mejor la influencia de sus ideas, expuestas en una serie de iniciativas llevadas a cabo en Brasil, como el Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), la Missão Rural de Itaperuna (1950) y la Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952), todas ellas respaldadas por experiencias mexicanas.

En la información sobre la educación rural en México, presentada por Lourenço Filho, los aspectos técnicos se destacan por encima del contenido

político e ideológico. Por esta razón, considero que hubo una apropiación “à brasileira”, es decir, una forma de implementar el modelo de educación rural mexicano considerando las condiciones materiales, los intereses políticos y las características culturales en Brasil. En este sentido, más que una copia o una simple adaptación, este movimiento consistió en un redimensionamiento de un ejemplo original en el contexto de las circunstancias de ese momento en Brasil. En este caso, las iniciativas desarrolladas en México fueron “abrasileiradas” por Lourenço Filho, quien, a su vez, se insertó en un periodo histórico marcado por las relaciones multilaterales mediadas por la UNESCO.

Lecturas sugeridas

CREFAL (1952), *Educación fundamental: ideario, principios, orientaciones metodológicas*, Pátzcuaro, CREFAL, en: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=540:principal&catid=33&Itemid=202

DE CARVALHO, MARTA MARIA CHAGAS (2011), “Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo es-

colar paulista”, en Marta Maria Chagas Carvalho y Joaquim Pintassilgo (orgs.), *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*, São Paulo, EDUSP, pp. 187-216.

GRUZINSKI, SERGE (2003), “O historiador, o macaco e a centauro: a ‘história cultural’ no novo milênio”, *Estudos Avançados*, vol. 17, núm. 49, p. 321-336. en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300020

GUZMÁN MÁXIMO, GLORIA (2006), *Años contra el tiempo: bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL (1952-1978)*, Pátzcuaro, CREFAL, en: https://crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=221

LOURENÇO FILHO, M. B. (1951). [Carta] 20 de ago. de 1951, Rio de Janeiro [para] Lucas Ortiz, México, 1f.

LOURENÇO FILHO, M. B. (1952), “A educação rural no México”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília*, vol. 17, núm. 45, pp. 108-198, en: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/archive?issuesPage=3#issues>

**Somos la memoria que tenemos
y la responsabilidad que asumimos.
Sin memoria no existimos y sin respon-
sabilidad quizá no merezcamos existir.**

José Saramago (1922-2010)
Escritor, novelista, poeta, periodista
y dramaturgo portugués



Fotografía: ©UNESCO.

Educación fundamental: un concepto pionero

Jens Boel

Reproducimos en estas líneas la traducción al español de un extracto del artículo de Jens Boel titulado “El programa de Educación Fundamental de la UNESCO 1946-1958: Visiones, acciones e impacto”, presentado en la conferencia “Making a Difference: Seventy Years of UNESCO Actions”, en octubre de 2015. El texto completo fue publicado en febrero de 2016, en el libro *A History of UNESCO. Global Actions and Impacts* (Paul Duedahl ed., Palgrave, Macmillan).

J. Boel, historiador danés, dirige los Archivos de la UNESCO desde 1995. Esta investigación fue parte del proyecto Historia global de la UNESCO, que desde 2013 ha sido financiado por el Consejo Danés de Investigación Independiente.

El texto que reproducimos aquí puede consultarse (en inglés y francés) en <https://en.unesco.org/news/fundamental-education-pioneer-concept-jens-boel-explains-why>

“Tres cuartas partes de la población mundial no cuenta con vivienda y vestido adecuados, carecen de una buena alimentación y son analfabetas. Mientras esto continúe siendo así, tendremos una base muy pobre sobre la cual construir el mundo”. Esta cita del educador chino Yan Yangchu, también conocido como James Yen, describe muy bien el contexto que dio origen al programa de Educación Fun-

damental adoptado por la UNESCO desde su creación en 1946.

Desde el principio la UNESCO había elegido un enfoque holístico para la educación. La primera de las 12 Monografías sobre Educación Fundamental, publicada en 1949, subraya que “el objetivo de toda educación es ayudar a hombres y mujeres a tener vidas más felices y plenas”. La visión de la UNESCO

era amplia, global, y apuntaba a cambiar las condiciones de vida a través de la educación en áreas tan importantes como la educación de la salud, las habilidades domésticas y profesionales, el conocimiento y comprensión del ambiente humano —incluida la organización económica y social, las leyes y el gobierno— y lo que se llamaba “el desarrollo de cualidades para que los hombres puedan vivir en el mundo moderno, liberarse del miedo y la superstición, y ser empáticos y comprensivos frente a los diferentes puntos de vista”. En conjunto, se trataba de algo muy distinto a una simple campaña de alfabetización.

Sin embargo, a través de los años, esta amplia definición de Educación Fundamental condujo a conflictos con las Naciones Unidas y a tensiones con otras agencias del organismo, en particular con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ONUAA) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), las cuales cada tanto mostraron preocupación respecto de las actividades de la UNESCO en relación con campos específicos de su competencia. Las preocupaciones de las Naciones Unidas sobre la “educación fundamental” se relacionaban con el riesgo de que ese término y su enfoque inclusivo fuera más allá del campo de la educación.

A pesar de estas tensiones, la cooperación entre las agencias del organismo en el campo de la educación fundamental fue algo novedoso dentro de las Naciones Unidas, de manera que el proyecto de Educación Fundamental de la UNESCO se convertiría en parte integral del programa de asistencia técnica de la ONU.

La crítica interna entre los Estados miembros de la UNESCO finalmente condujo a un cambio. Algunos países consideraban que si bien la Educación Fundamental, en la práctica, sólo se dirigía a los países subdesarrollados, ésta, en cambio, debería instrumentarse con los menos privilegiados de todo el mundo, tanto en los países desarrollados como en los menos desarrollados. En respuesta a esas voces

críticas, en la Conferencia General de 1958 se decidió abandonar el término de “Educación Fundamental” por considerarlo como demasiado confuso.

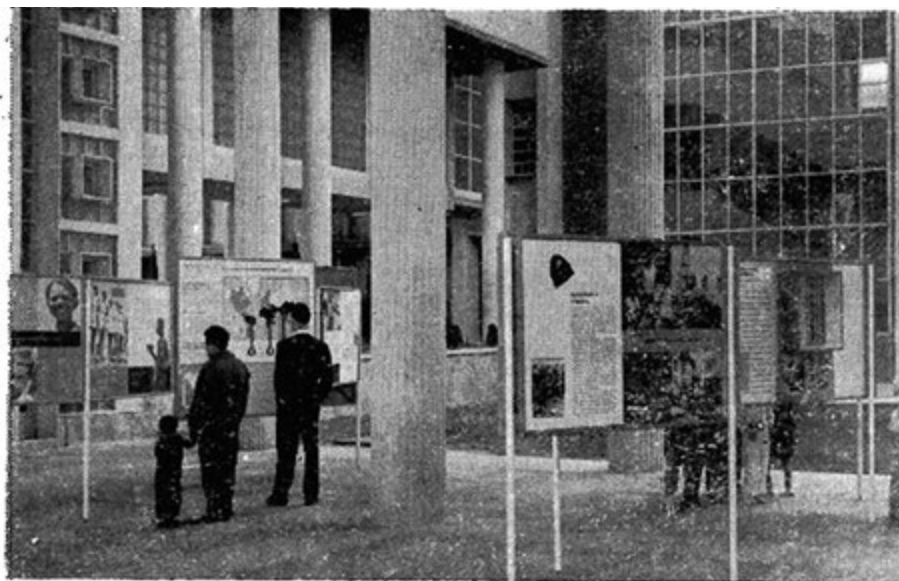
Entonces, ¿qué hizo la UNESCO durante la década que utilizó el concepto de Educación Fundamental? Sus actividades se extendieron a 62 países, es decir, tres cuartas partes de los Estados miembro de ese momento. A continuación, resaltaré algunos puntos al respecto.

Cuando las personas se involucran

Una resolución de la primera sesión de la Conferencia General en 1946 pedía al secretario de la ONU que empezara a trabajar inmediatamente en actividades de Educación Fundamental. La actividad más destacada en esta línea, sobre el terreno, fue el proyecto piloto lanzado en el Valle Marbial en 1947, una zona rural pobre del sur de Haití. Pronto fue seguido por otros, en particular en el este de África, India y China. Además, entre 1949 y 1951 fueron lanzados 34 “proyectos asociados” en 15 países. Para compartir experiencias entre los países se creó un boletín trimestral y se elaboraron bibliografías comentadas.

El desafío de medir el impacto estuvo presente dentro del programa de Educación Fundamental desde el inicio. A principios de 1954, la UNESCO mandó un experto a Haití a evaluar este proyecto. Después de su primer mes de misión, el experto expresó su escepticismo y escribió en el reporte: “estoy un poco preocupado de que no haya muchos resultados para estudiar y evaluar”. En una carta adjunta observaba que, a pesar de las buenas intenciones de los 20 formadores y docentes que trabajaban en el proyecto, la vida no había cambiado desde la misión de Alfred Métraux en 1947, cuando el destacado antropólogo suizo dirigió una encuesta en el Valle de Marbial cuyos resultados fueron el punto de arranque del proyecto piloto.

En seguimiento a este reporte, el jefe de la división de Educación Fundamental escribió una carta a su director donde enfatizaba que era difícil evaluar cosas intangibles y que sería incorrecto evaluar



Two international exhibitions organised by Unesco—one dealing with Libraries and Museums and the other with Fundamental Education and Reconstruction in Education—were shown for the first time during the General Conference in Mexico City. The Fundamental Education exhibition, which is pictured here, stresses the great problems which must be faced in providing at least Fundamental Education for all,

Fotografía: ©UNESCO.

cinco años de Educación Fundamental sólo por los resultados que se pueden medir estadísticamente.

Varias voces que estaban interesadas en las actividades respaldaban este punto de vista. Si bien no tenemos muchos reportes escritos, el de la señora Vissière me interesó particularmente. Esta viuda de Marbial aprendió a leer y escribir en 1948, a la edad de 42 años, y en 1953 contaba:

Cuando tenía que firmar en algún documento, por supuesto que no me sentía bien de tener que dibujar una cruz; y cuando tenía que leer documentos relacionados con trámites, me veía obligada a pedir ayuda y a veces tenía que pagar para que me aconsejaran. Ahora puedo revisar el peso del café que vendo; en las tiendas, soy capaz de calcular lo que pago y el cambio que recibo. En verdad se han abierto muchos horizontes ante mí, me siento feliz... De hecho, cuando no podía leer, recuerdo la vergüenza que sentí de tener que pagarle un dólar al señor Ti-Pierre para que buscara mi título de propiedad entre otros documentos menos impor-

tantes. Pero ahora soy yo quien puede estar en la posición de apoyar a mis paisanos analfabetos. Soy una ferviente partidaria de las campañas de alfabetización. Me he convertido en profesora de adultos, y gracias al esfuerzo tan grande que he tenido que hacer yo, animo a las personas cercanas a educarse. Siempre les digo que yo aprendí a leer a los 42 años, eso quiere decir que hace cinco no comprendía hasta qué punto saber leer y escribir es la llave que permite estar más cerca de tener una buena vida.

Por supuesto, éste es sólo un testimonio, pero encarna una fuerte experiencia personal, que corresponde muy bien con el objetivo que perseguía el programa de Educación Fundamental de la UNESCO: ayudar a las personas a vivir “vidas más plenas y felices”.

La medida en que las personas involucradas eran conscientes del valor del programa puede ser ilustrado con este episodio: en 1949 los campesinos de Marbial escucharon rumores de que la UNESCO podría irse del Valle en vista de las perspectivas li-

mitadas y la falta de resultados tangibles. Varios de ellos se manifestaron con letreros que decían: “Kèbé l’Inesko Fò!” —que en creole significa “Apoyemos a la UNESCO a fondo”. Puede argumentarse que fue la población local la que logró mantener el proyecto, al menos por algunos años, contra las estadísticas y sus detractores.

Otra dimensión de los problemas que enfrentaban los proyectos de Educación Fundamental eran los resultados contradictorios de los análisis y las diferencias en las formas de pensar al interior de la UNESCO. La directora de las actividades de Educación Fundamental en la India, Emily Hactch, escribió en 1951, en un tono que sonaba como un grito de desesperación:

Estamos ocupados todo el tiempo con actividades que sabemos que son un tanto útiles. Podríamos [...] escribir reportes, como hace la mayoría de la gente, haciendo que el lado más brillante brille un poco más. Muchos estarán contentos con esto, pero el resultado sería que los problemas reales no estarían siendo ni mínimamente resueltos, y que el trabajo que se lleva a cabo seguiría siendo superficial. India necesita que hagamos un trabajo honrado. Debemos hacer un movimiento audaz para intentar lograr algo. En la base de la superficialidad de las largas horas de trabajo mediocre está la vaguedad del cómo y el porqué del trabajo. Tenemos la sensación de que la gente trabaja con los ojos vendados. Y lo peor es que ellos no se dan cuenta. ¿Cómo podrían ser conscientes de ello si la opinión de uno es tan positiva como la de otro, al no conocer realmente los hechos? Todos piensan que saben, especialmente quienes sobrevuelan los pueblos en un aeroplano o quienes escudriñan con impaciencia unos cuantos archivos de algún funcionario del pueblo.

Sueños rotos

Adicionalmente a las controversias en el sistema de las Naciones Unidas y al interior del mismo Secre-

tariado de la UNESCO, el programa de Educación Fundamental enfrentaba otros problemas en relación con los Estados miembros. Mencionaré un ejemplo.

En 1950, la Junta Ejecutiva avaló un ambicioso programa de Educación Fundamental, desarrollado por su secretario. En el corazón del programa estaba la propuesta de establecer seis centros regionales en las principales regiones del mundo para la formación de líderes, la preparación de material educativo y el desarrollo de métodos para combatir el “analfabetismo y sus malas compañías”. En el mismo año, el primero de esos centros fue creado en Pátzcuaro, México. Cientos de formadores pasaron por este centro, incluidos diez funcionarios pakistaníes con becas de la UNESCO en 1954.

En 1951, el secretario general de la UNESCO presentó un plan en la Conferencia General para llevar a cabo ese programa. Debía durar 12 años y dependía de un presupuesto mayor a 20 millones de dólares, que en ese momento representaba una cantidad bastante considerable. En respuesta, la Asamblea General limitó drásticamente las ambiciones del secretario, al aceptar solamente mantener el Centro de Pátzcuaro y crear un segundo Centro, en Sirs-el-Layyan, Egipto, con un programa presupuestal total de 235 mil dólares.

Así, los grandes sueños de la UNESCO de proporcionar educación a todos los niños, hombres y mujeres de todo el mundo fueron reducidos a acciones esporádicas. Entre éstas, me gustaría mencionar la campaña de alfabetización en Indonesia, entre 1946 y 1958, porque ilustra tanto los éxitos como las fallas de las acciones de la UNESCO. El proyecto se integró en una gran campaña nacional, que resultó en 900 mil nuevos alfabetizados cada año. Este logro indiscutible fue destacado en los reportes oficiales de Indonesia. Pero hacia el final del periodo quedó claro que 40 por ciento de los recién alfabetizados en realidad perderían sus nuevos conocimientos porque no los usarían. Esto apuntaba al hecho de que un porcentaje muy alto de personas que podrían haber visto una mejora en su situación de vida, regre-

sarían a su estado anterior —o peor— en caso de no haber acciones de seguimiento adecuadas. En el terreno de acción la UNESCO nunca actúa sola; siempre interactúa, e incluso integra sus iniciativas a los programas nacionales. Esto significa que las políticas nacionales son decisivas para los logros y deficiencias de los programas del organismo.

Una victoria política

¿Cuál ha sido el impacto del programa de Educación Fundamental? Hay un montón de datos cuantitativos provenientes de diversos programas de este tipo que incluyen cifras de formadores y docentes formados, nuevos alfabetizados, centros comunitarios creados, nuevos cultivos introducidos, producción de artesanías, reducción de víctimas por enfermedades, etc. Hasta cierto punto estos desarrollos pueden ser identificados como resultados de los proyectos, y algunas veces, incluso, se relacionan directamente con la participación de la UNESCO. Sin embargo, se trata simplemente de recuentos de actividades, mientras la evaluación de impacto debería relacionar los resultados con el propósito general de la educación fundamental como un enfoque comunitario que pretende que las personas vivan “vidas felices y plenas”. ¿Cómo podría medirse el avance hacia este propósito?

Desde mi punto de vista, cualquier intento por responder a esta pregunta debería tener en cuenta que la verdadera *raison d'être* de la UNESCO es servir como herramienta para cambiar el mundo y nuestra forma de vivir juntos. La UNESCO trabaja por un mundo mejor, en una suerte de utopía donde todos los seres humanos participan en sociedad. En este sentido, la educación es un objetivo tanto ético como técnico. La “Educación Fundamental” es un concepto que puede caracterizar la misión global de la UNESCO de manera similar a como sucede con los

conceptos generales de “una cultura de paz” y “un nuevo humanismo”. La medición del impacto en torno al avance hacia tales objetivos generales sigue siendo un desafío.

La política de impacto es probablemente la más importante. La UNESCO tuvo que luchar para convencer a los Estados miembros y a las Naciones Unidas de que la educación es una herramienta esencial de desarrollo. La controversia fue importante particularmente cuando los países que habían sido colonizados obtuvieron su independencia, en particular en África. El trabajo de la UNESCO en Educación Fundamental fue un elemento decisivo para convencer a las Naciones Unidas de que la educación es una herramienta esencial para el desarrollo.

Esto le dio a la UNESCO una ventaja cuando los problemas de desarrollo se convirtieron en la prioridad máxima para las Naciones Unidas en los sesenta y setenta; en esta etapa la UNESCO logró un liderazgo internacional en el campo de la educación y obtuvo fondos muy sustanciales, en particular del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y también del Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU) y otras agencias.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas constituyen una victoria política de la UNESCO porque en su formulación se reconoce a la educación como un derecho humano fundamental; la equidad de género en el acceso a la educación encabeza la agenda, y la educación inclusiva está en el centro. Las ideas de educación fundamental, desarrolladas e implementadas por la UNESCO a finales de la década de los cuarenta y principio de los cincuenta, constituyen una parte integral de la agenda de desarrollo post-2015 de las Naciones Unidas.

Traducción: Leonardo Rodrigo Torres Escobar

Educación fundamental

Descripción y Programa

Transcribimos aquí la Introducción y algunos fragmentos de los dos primeros capítulos del libro *Educación fundamental. Descripción y programa* que publicó la UNESCO en París, en 1949. Estos textos presentan una reflexión conceptual muy interesante que refleja la manera como se entendió la “educación fundamental”, y explican los argumentos para tratar de establecer una base común para todos los humanos en un mundo tan diverso.

Introducción

Cada vez que se reúnen personas de países diferentes se plantea un problema de ajuste lingüístico. Generalizamos nuestra experiencia forjando y empleando términos abstractos; cuanto más familiar es el término, más amplias y vagas son sus connotaciones —como sabe, a propia costa, todo traductor. Incluso dentro de una sola zona lingüística las diferentes significaciones de un mismo término —o los diferentes términos empleados para una misma realidad— pueden inducir a confusiones. Para que las informaciones sobre las ciencias humanas circulen libremente entre los pueblos, resulta indispensable proceder a cierto número de definiciones.

Desde los primeros tiempos de la historia de la Unesco los delegados y asesores de los Estados miembros adoptaron el término “educación fundamental” para describir uno de los campos en que debía trabajar la Unesco. La publicación *L'Éducation de base, fonds commun de l'humanité* (La educación fundamental, terreno común para todos los pueblos), Unesco, 1947, en francés e inglés (Nueva York, The Macmillan Company, 1947; traducción china, 1948) reunió las opiniones y experiencias de cierto número de especialistas autorizados de diversos países. Aunque el libro no presente la estricta unidad de enfoque de un informe gubernamental, existe sin embargo entre sus colaboradores un amplio acuerdo que justifica su título.

En noviembre de 1947 se celebró en México la segunda reunión de la Conferencia general de la Unesco. La Secretaría preparó un documento (FE Conf. 6, Unesco, multicopiado, 59 páginas, febrero de 1948) que sirviera de base para una discusión entre los delegados, en relación con el pro-

grama educativo del año siguiente. Con posterioridad a esto algunas críticas amistosas sugirieron cambios o adiciones al texto del documento, y como resultado de una minuciosa revisión se redactó el presente folleto.

Como el precedente, este folleto se divide en dos partes: una descripción de lo que se entiende por educación fundamental, y un informe sobre las realizaciones de la Unesco en este terreno.

Se evita el empleo de la palabra “definición” por sugerir un grado de precisión excesivo. El término “educación fundamental” fue adoptado por la Unesco para abarcar un amplio número de actividades educativas que, sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y los fines perseguidos. Una definición adecuada de la educación fundamental tendría que basarse en un gran número de ejemplos prácticos; y, de hecho, parte del programa de la Unesco consiste en llevar a cabo el estudio de los proyectos y experiencias locales. Las declaraciones de orden general que a continuación presentamos se basan, no obstante, en un considerable número de observaciones. No se citan ejemplos por no engrosar en demasía el volumen del folleto, sin beneficio para su objetivo principal. El primer capítulo sirve principalmente de exposición; los dos capítulos siguientes examinan con mayor detalle las diversas actividades posibles, cuya integración constituirá un programa de educación fundamental.

La última parte del folleto describe las realizaciones de la Unesco en el campo de la educación fundamental. Comparados con los numerosísimos trabajos de carácter educativo llevados a cabo en el plano nacional, quizá parezcan escasos los resultados que puede conseguir una organización internacional; pero el intercambio de experiencias y el fomento de las investigaciones pueden servir para facilitar los esfuerzos puramente nacionales, particularmente en el grupo de actividades comprendidas bajo la denominación de “educación fundamental”.

Capítulo I. Descripción de la educación fundamental

Principios generales

Toda educación tiene por objeto ayudar al hombre y a la mujer a conseguir una vida más feliz, ajustada a las circunstancias cambiantes, para desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y llevar a cabo el progreso económico y social que les permita ocupar el puesto que les corresponde en la vida moderna y vivir en paz unos con otros. Sin embargo, cuando los delegados de la Unesco adoptaron el término “educación fundamental”, lo hicieron partiendo de los hechos registrados por James Yen, y no por deducción de una teoría general. El adjetivo se basaba en determinadas consideraciones prácticas.



©CREFAL

Desde cierto punto de vista, la educación fundamental se ocupa ante todo de las zonas atrasadas del globo, tanto si son regiones enteras como si son territorios aislados en el seno de colectividades económicamente más desarrolladas. En estos casos los servicios educativos y sociales presentan generalmente una forma indiferenciada, y el término “educación fundamental” abarca unos y otros. Su campo de acción se delimita cuando aparecen servicios e instituciones destinados a atender a necesidades específicas —por ejemplo, un sistema de escuelas primarias bien organizado, en el que todos los niños puedan ir a la escuela y vayan efectivamente a ella, es uno de los objetivos de la educación fundamental. Mientras no se haya conseguido ese objetivo las escuelas primarias seguirán figurando en el campo de trabajo de la educación fundamental.

Para el especialista de la enseñanza el uso de la palabra “fundamental” sugiere un mínimo, una cantidad básica de educación. Naturalmente es imposible establecer cuantitativamente el mínimo de educación deseable para el mundo en general. La alfabetización está considerada universalmente como esencial, pero sólo como medio para un fin más elevado cuya naturaleza depende de los valores de la cultura de que se trata en cada caso. Sin embargo, para una colectividad determinada y en un período de tiempo preciso, por fuerza ha de ser posible establecer un programa mínimo de este tipo para la educación: los elementos más rudimentarios que se precisan para permitir que un pueblo viva de un modo sano y activo. En este sentido, la educación fundamental se distingue de las instituciones que se dedican a la enseñanza “secundaria” y “superior”, aun cuando constituya la base sobre la que estas últimas descansan.

Al mismo tiempo, es imposible dar una definición de la educación fundamental sin utilizar otros términos que los proporcionados meramente por las necesidades individuales. Es una educación colectiva en sentido lato, que se refiere tanto a los adultos y adolescentes como a los niños. El programa mínimo deberá tener en cuenta las necesidades y problemas del grupo, así como presentar agrupados los medios de su solución.

Por último, la educación fundamental debe estudiarse desde el punto de vista del personal. Puede encontrarse cierto número de personas dotadas de gran competencia en estos problemas un tanto difusos, competencia generalmente adquirida a base de una experiencia larga y variada. Tal es el caso de los asesores de la Unesco que han redactado el volumen *L'Éducation de base, fonds commun de l'humanité (La educación fundamental, terreno común para todos los pueblos)*. En un nivel distinto, ciertos establecimientos de enseñanza adaptan rigurosamente su labor a las necesidades generales de las colectividades al servicio de las cuales se hallan. La calificación que han de poseer los expertos en educación fundamental y el carácter de la formación que se da a los jóvenes especialistas en esta materia aclaran ya hasta cierto punto el concepto de educación fundamental.

Naturalmente una definición por vía negativa, como es la que más arriba damos, no tiene en el mejor de los casos sino un carácter provisional. Los diversos tipos de colectividad presentan una escala de graduaciones innumerables, y otro tanto puede decirse del sentido de términos de valoración como “progreso” y “desarrollo”. En vez de buscar en esa variedad un mínimo denominador común, parece más razonable, por el momento, pasar a temas más prácticos, estudiar la estructura básica de la educación fundamental, confesando francamente que nuestra actitud ante ella no es deductiva.

Contenido

Aun cuando todas las actividades humanas constituyen la materia a que se refiere la educación fundamental, cada programa particular deberá conceder especial atención a los problemas y necesidades más urgentes de la colectividad de que se trate. Su contenido, por lo tanto, variará considerablemente según las circunstancias; pero, en conjunto, deberá comprender:

- Desarrollo del pensamiento y de los medios de relación (leer y escribir, hablar y escuchar, calcular);
- Desarrollo profesional (agricultura, trabajos caseros, edificación, tejido y otros oficios útiles, formación técnica y comercial elemental necesaria para el progreso económico);
- Quehaceres domésticos (preparación de la comida, cuidado de los niños y de los enfermos);
- Desarrollo de los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios;
- Educación sanitaria, por medio de la higiene personal y colectiva;
- Conocimiento y comprensión del ambiente físico y de los procesos naturales (por ejemplo, elementos científicos prácticos);
- Conocimiento y comprensión del ambiente humano (organización económica y social, leyes y gobierno);
- Conocimiento de otras partes del mundo y de los pueblos que en ellas habitan;
- Desarrollo de las cualidades que capacitan al hombre para vivir en el mundo moderno, como son el punto de vista personal y la iniciativa, el triunfo sobre el miedo y la superstición, simpatía y comprensión para las opiniones diferentes;
- Desarrollo moral y espiritual; fe en los ideales éticos y adquisición del hábito de proceder con arreglo a ellos, con la obligación de someter a examen las formas de conducta tradicionales y de modificarlas según lo requieran las nuevas circunstancias.



©CREFAL

La mayor dificultad de la labor de educación fundamental estiba en su urgencia. Para que las medidas que se adopten sean eficaces han de producir efectos amplios y duraderos. Por ello habrán de utilizarse plenamente todas las instituciones pedagógicas posibles y habrán de ensayarse y emplearse las técnicas más recientes en la enseñanza de los adultos.

De acuerdo con las diversas necesidades humanas, se han desarrollado en los programas de educación fundamental diversas formas de actividad: campañas de alfabetización de adultos, servicios de formación agrícola y sanitaria, servicios de ampliación, cooperativas, agrupaciones colectivas con fines culturales. Un sistema de enseñanza primaria, mejorado y ampliado, puede proporcionar una firme base institucional para la educación fundamental; los centros colectivos, con bibliotecas y museos, desempeñan un papel análogo. Todas estas actividades requieren métodos de enseñanza que comprenden, aunque rebasándola, la mera relación de maestro a alumno: de ahí la importancia de los medios de divulgación, la palabra impresa, el cine y la radio.

La educación fundamental se refiere a la comunidad como a un todo, y debe conducir a la acción social. Por tanto, los métodos deberán escogerse teniendo en cuenta este objetivo: ayudar a los hombres a valerse por sí mismos.}

Capítulo II. Los elementos de la educación fundamental

Al enfrentarse con casos prácticos de la labor de educación fundamental, sorprende la inmensa variedad del contenido, de los métodos e incluso de los fines inmediatos que se persiguen. Y es natural. Los problemas especiales con que se enfrenta cada proyecto, la cultura nacional y las tradiciones locales que trata de desarrollar y enriquecer, el ambiente físico en que el pueblo de que se trate ha de vivir y trabajar, y los recursos materiales y de personal de que se dispone serán otros tantos factores que ejercerán su influencia en la naturaleza y en la dirección de su desarrollo.

Sin embargo pueden determinarse de modo más preciso los diversos elementos que constituyen la educación fundamental. A ello hemos consagrado las páginas que siguen: no con la intención de presentar un esquema uniforme, sino solamente con la esperanza de que gobiernos, organizaciones e individuos responsables de las campañas nacionales o proyectos locales logren encontrar ideas que puedan adaptarse a sus necesidades particulares. No se crea que todos los elementos de que aquí se trata habrán de encontrarse en todo programa, y menos aún en todo proyecto local. El resto de esta introducción contiene una breve lista de los elementos que luego se discutirán individualmente con mayor detalle.

El análisis comienza por las escuelas. El establecimiento de la enseñanza primaria general, gratuita y obligatoria es un ideal que todo pro-



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

grama de educación fundamental tiene que dar por sentado, porque no puede decirse que se haya dado el mínimo esencial de educación fundamental mientras todos los niños no cuenten con la posibilidad de una asistencia normal a la enseñanza primaria. Pero aun antes de que se haya conseguido este objetivo, las escuelas pueden contribuir en proporción considerable a la vida de la colectividad. Lo cual no quiere decir, sin embargo, que el mero incremento del número de escuelas sea el primer objetivo del programa, ni necesariamente el más importante. La calidad —determinada por las necesidades locales— deberá tenerse en cuenta antes que la cantidad.

La educación fundamental se propone abarcar todos los sectores de la colectividad, niños y adultos, hombres y mujeres. Se ha observado generalmente que los niños pierden más rápidamente las ventajas adquiridas en unos cuantos años de escolaridad cuando son reabsorbidos por una colectividad analfabeta y apática. Existe a todas luces estrecha conexión entre la educación del niño y la del adulto. Cuando sólo se cuenta con una escolaridad de proporciones reducidas, o sin carácter oficial alguno, el programa de educación fundamental tendrá que orientarse, ante todo, de un modo práctico y extra oficial hacia los adultos. La técnica de educación de adultos (que difiere considerablemente de la que es aplicada en las escuelas) se utiliza tanto para que la colectividad adquiriera conciencia de sus problemas como para destacar a los dirigentes naturales; y a medida que vayan precisándose los factores que pueden servir de incentivos para el mejoramiento, el programa deberá proporcionar al pueblo oportunidades de adquirir los conocimientos y las facultades que hagan posible el mejoramiento.

Entre los adultos tiene particular importancia el trabajo con las mujeres, porque todas ellas sufren con frecuencia de una inferioridad de condi-



©CREFAL

ción que puede remediarse por medio de la educación, así como a causa de la influencia que su posición en el hogar y en los primeros años de la vida de sus hijos permiten ejercer a las mujeres.

Como ya queda dicho, las necesidades y problemas más urgentes de cada colectividad representan el punto de partida del programa de educación fundamental. Cuando, por ejemplo, las enfermedades endémicas aminoran la vitalidad de un pueblo, una campaña de higiene colectiva, en la que la educación sanitaria vaya acompañada de asistencia médica e ingeniería sanitaria, deberá tener preeminencia, incluso sobre la construcción de la primera escuela.

Este ejemplo de una campaña de higiene es un caso particular. En general las grandes zonas rurales del mundo permiten trazar un cuadro más claro de la educación fundamental. Las poblaciones campesinas, o las que subsisten aún en forma de tribus, que son las que proveen al mundo de todas las materias primas esenciales, viven en lucha constante con el ambiente físico que las rodea. El sistema social y económico predominante constituye muchas veces, para ellas, un impedimento, y en general carecen de los conocimientos científicos y de la formación profesional que les permitiría acceder a una vida más plena y más productiva. En estos casos la Educación Fundamental constituye un medio importante para mejorar los procedimientos de cultivo y las condiciones de la vida social. Si además puede contribuir a contrarrestar la destrucción de los recursos naturales determinados por el cultivo imprudente y la erosión, contribuirá también a la prosperidad y la paz universales.

La necesidad de un mínimo de educación fundamental se plantea sin embargo con la misma evidencia para los habitantes menos privilegiados de las ciudades y zonas industriales. En este caso habrá de trabajarse sobre todo en el sentido de las campañas de alfabetización y “clases nocturnas” —educación de compensación— o bien procediendo por medio de grupos, que ofrecerán ocasión de utilizar mejor el tiempo libre, o llevarán la escuela, de un modo más activo, al seno de la vida del pueblo. En las zonas urbanas existe generalmente cierto número de instituciones consagradas al bienestar social y a la educación de adultos, todas las cuales ponen en práctica programas de educación fundamental. En estos casos se trata de un problema de coordinación más bien que de una iniciación.

La educación fundamental tiene por objeto “ayudar al pueblo a realizar el progreso económico y social que ha de permitirle ocupar el puesto que le corresponde en el mundo moderno”. Pero un bajo nivel de vida no puede elevarse con medios meramente educativos. Por ello la educación deberá formar parte integrante de un programa de desarrollo económico que comprenda, en determinadas circunstancias, el desarrollo de industrias locales. Una obra de este tipo trata de conseguir una mejor utilización de los recursos localmente disponibles, y las cooperativas pueden constituir

el marco social que garantice que los propios habitantes ejercerán un control de los medios de mejoramiento. La educación fundamental y el nivel de vida son dos cosas que van estrechamente ligadas, ya que la educación profesional y técnica, la formación en los principios de cooperación son indispensables para el progreso económico, y al mismo tiempo la elevación del nivel de vida puede dar un sentido permanente a la obra de educación.

El campo a que principalmente se aplica la educación fundamental está constituido por las zonas cuya población, en proporción considerable, es analfabeta. Sin embargo no debe creerse por esto que el enseñar a leer, escribir y contar pueda constituir un fin en sí mismo. Son más bien los medios esenciales de conseguir una vida más plena y creadora. Cuando existen ya incentivos para que la gente aprenda a leer y escribir, un programa de educación fundamental habrá de iniciarse con una campaña de alfabetización, utilizando textos sencillos como vehículo para la enseñanza de otros conocimientos y actitudes. Cuando no se cuenta con incentivos que determinen la alfabetización, la primera función de la educación fundamental será crear un estímulo, y luego satisfacer la demanda que así haya surgido.

La multiplicidad de lenguas o dialectos puede plantear problemas particulares: en ciertos casos la única solución parece residir en la enseñanza de una segunda lengua, o lengua auxiliar, de importancia suficiente para contar con una literatura.

Es evidente que la palabra escrita constituye el principal instrumento de la educación; pero también tiene sus desventajas. Un programa de educación fundamental habrá de hacer uso de todos los procedimientos técnicos posibles, por ejemplo los debates y las demostraciones, así como de los medios audio-visuales modernos, verbigracia el film, las diapositivas y la radio, con objeto de presentar en forma más viva los elementos de información y las ideas. Cuando la mayoría del pueblo se halle constituida por analfabetos, esos medios adquirirán particular importancia. Del mismo modo, los servicios de bibliotecas y museos habrán de adaptarse al servicio de los analfabetos y de las personas que acaban de aprender a leer y escribir; una vez adaptados, desempeñarán un papel importante en el programa de educación fundamental.

El análisis que hasta ahora hemos trazado se refiere únicamente a las mejoras de tipo material: pero como la educación fundamental consiste en “ayudar al pueblo a desarrollar lo mejor de su propia cultura”, hemos de dar una nueva interpretación al objetivo general y a los métodos de la educación. Una cultura local supone una parte de formas tradicionales de autoexpresión, a la que deber reservarse un lugar en el programa. Pero lo más importante es la actitud receptiva y de comprensión que se exige del educador. Un pueblo técnicamente atrasado puede poseer cualidades personales, valores y tradiciones de orden más elevado que los de grupos más



©CREFAL



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

industrializados. El progreso, en el mejor de los casos, es cosa relativa. No puede darse entrada en la educación fundamental al punto de vista de que los pueblos analfabetos son niños a los que hay que conducir hacia el progreso por medio de la disciplina, a la fuerza, o aplicando planes cortados por un mismo patrón, por extranjeros animados de buenas intenciones. Lo que toda obra de educación fundamental se propone es obtener una participación activa del propio pueblo en la creación de su futuro. Eso podrá parecer lento, pero sólo puede conseguirse un progreso duradero sobre una base de aquiescencia y comprensión populares.

La educación fundamental tiene que desarrollarse siempre en el marco trazado por el sistema de enseñanza existente, local o nacional. La enseñanza secundaria, universitaria, y la enseñanza técnica media no son, naturalmente, la educación fundamental, pero no dejan de tener una importancia esencial para ella. Son instituciones que dan a la colectividad sus dirigentes, sus maestros y los que trabajan en la extensión de esa colectividad, proporcionando una vida más completa y más útil.

El principio que constituye el núcleo mismo de la educación fundamental es el de la integración. El objetivo de que hemos hablado más arriba consiste en permitir al individuo adaptarse debidamente a su ambiente físico y social. Para conseguirlo, el programa de educación fundamental ha de completarse con la educación en otros niveles y con el desarrollo de la economía y de los servicios sociales. Por eso, mientras que el resto del presente capítulo se ocupa con mayor detalle de los elementos de la educación fundamental, en el capítulo siguiente estudiaremos el problema práctico de cómo pueden combinarse esos elementos en un programa verdaderamente eficaz.

Primer C. G. de la lucha contra la ignorancia

Transcribimos en estas páginas el texto que se publicó en 1951 en *El Correo de la UNESCO*, porque nos parece central para comprender el papel que se esperaba que el CREFAL cumpliera como centro educativo modelo para ser replicado en otras regiones del planeta (núm. 6, vol. IV, pp. 7-11). Se respetó la estructura del texto original.

Hace cuatrocientos años que murió Don Vasco de Quiroga y, sin embargo, aquel ilustre letrado y sacerdote español, nacido como Isabel de Castilla en Madrigal de las Altas Torres, sigue siendo el más eminente ciudadano de Pátzcuaro, tranquila población ribereña de un lago edénico entre las montañas, a unos 400 kilómetros de México.

Sin duda alguna, Don Vasco estaba allí el 9 de mayo de 1951. Cerca de cuatro mil personas se aglomeraban ese día en la plaza principal de Pátzcuaro para asistir a la inauguración del Primer Centro Internacional de investigaciones y formación de especialistas de educación fundamental, que efectuaron el Licenciado Miguel Alemán, Presidente de la República de México y don Jaime Torres Bodet, Director General de la Unesco.

Cuando la ceremonia tocaba a su fin, un labriego tarasco subió al improvisado estrado, se adelantó hasta el micrófono y volviéndose hacia el Presidente Alemán y el Sr. Torres Bodet, declaró en su lengua que su pueblo se felicitaba de la apertura del nuevo centro, y agregó: “Tata Vasco hubiese aprobado lo que habéis hecho”.

Tata en tarasco significa “nuestro amado padre”, y los indios no conceden ese título al primer recién llegado. Sin embargo, se lo habían dado a Don Vasco. Enviado a Pátzcuaro por el Gobierno colonial español para poner en claro la actuación de los colonos que explotaban a los tarascos, fue nombrado en 1537 obispo de la demarcación que hoy constituye el Estado Mexicano de Michoacán. Castigó a los colonos y convenció a los tarascos a descender de las montañas, en las que se habían refugiado. Fundó escuelas y enseñó a los indios la manera de mejorar su condición organizando el artesanado local. En la actualidad, todavía se celebra en Pátzcuaro el mercado los viernes porque dicho día fue el elegido hace cuatro siglos por Don Vasco. Murió en 1565, a la edad de 95 años, cuando visitaba una comunidad tarasca. Si en el siglo XX le explicáis a un indio tarasco lo que es la “Educación Fundamental”, se acordará inmediatamente de Don Vasco.

70,000,000 de alumnos



©CREFAL

Porque la Educación Fundamental no es otra cosa sino la instrucción en las materias esenciales de la vida diaria. Sin embargo, es una tarea muy especializada y el instructor no sólo ha de conocer los métodos mejores para la conservación del suelo y de purificación del agua, sino que necesita también tener las calidades humanas y pedagógicas requeridas para convencer a la población de que adopte esos métodos.

En las aldeas que baña el lago de Pátzcuaro, he visto a los labriegos que todavía utilizan arados de madera. He visto sexagenarios que no saben leer ni escribir. Y en las montañas vecinas —el lago mismo se encuentra a 2,044 metros de altura— sacar agua de un pozo en cuyos alrededores inmediatos los cerdos hozaban el fango.

Tales condiciones de vida se encuentran, afortunadamente, en vías de desaparición gracias al eficaz sistema de Educación Fundamental que el Gobierno mexicano ha puesto en pie en la región de Pátzcuaro. La situación, sin embargo, deja mucho que desear en otros países, y con el fin de ayudarles a resolver problemas análogos se ha creado la primera escuela regional para los especialistas en Educación Fundamental. La escuela ha podido organizarse gracias a una estrecha colaboración entre la Unesco, la Organización de Estados Americanos (OEA), el Gobierno mexicano y tres Instituciones Especializadas de las N.U.: la Organización para la Alimentación y la Agricultura, la Organización Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Salud. La Unesco ha suministrado 115,000 dólares para el primer año de gestión del Centro, y la OEA 40,000 dólares. El Gobierno mexicano ha ofrecido los terrenos y los edificios.

El nuevo Centro persigue dos objetivos principales: por una parte, la formación de especialistas de Educación Fundamental para los países de la América Latina y, por otra, el ajuste y la preparación del material escolar mejor adaptado a las necesidades de esa región, en la que el porcentaje de analfabetos es elevadísimo. La América Latina cuenta, según las estadísticas, con cerca de 70 millones de iletrados, y ha podido comprobarse que el analfabetismo corre parejas, generalmente, con las malas condiciones de salud y régimen de vida, así como con una economía anticuada e ineficaz.

La escuela de Pátzcuaro cuenta con 52 cursillistas, procedentes de diversos países de la América Latina: Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Perú y El Salvador. En cuanto a los profesores, son colombianos, daneses, norteamericanos, mexicanos y puertorriqueños. El término de “profesores de Educación Fundamental” no supone que se trate de maestros exclusivamente. La Unesco, en Pátzcuaro,

Primer objetivo: 200 km² – 10,000 tarascos en torno a un hermoso lago

tiene la misión de entrenar especialistas de otras varias instituciones de las Naciones Unidas en los métodos adecuados para que puedan, en sus respectivos países, impartir lecciones de agricultura, sanidad e industrias rurales a las gentes que lo necesiten. En el cuerpo docente del Centro de Pátzcuaro figuran expertos de la Organización Mundial de la Salud, de la Organización para la Alimentación y la Agricultura y de la Organización Internacional del Trabajo.

Los trabajos prácticos se harán en 18 aldeas tarascas de la región de Pátzcuaro: en las islas del lago, en la llanura que se extiende entre éste y los montes y en las vegas altas. Este “Laboratorio” de estudios prácticos se extiende por una región de cerca de 200 kilómetros cuadrados, con una población aproximada de 10,000 habitantes.

Los profesores del Centro se felicitan de tener que trabajar entre los tarascos, población inteligente y evolucionada, con una vieja tradición artesanal que comienza, desgraciadamente, a desaparecer. La Escuela la dirige el Sr. Lucas Ortiz, que fue Director de Enseñanza Rural en México. Con 47 años de edad, este hombre bajo y robusto, estimula mediante su ejemplo personal a sus colegas y discípulos: casi todos los días se le encuentra en su despacho, en la elegante villa “Eréndira”, ofrecida al Centro por el ex presidente de México, General Lázaro Cárdenas.

“Aquí, en Pátzcuaro, explica el Sr. Ortiz, nuestra enseñanza se funda en lo que yo llamo las cuatro reglas de la Educación Fundamental, es decir:

“Primera, cada individuo ha de proteger su salud;

“Segunda, debe sacar partido de los recursos naturales locales;

“Tercera, debe llevar una vida digna, tanto desde el punto de vista espiritual como material, y,

“Cuarta, tiene derecho a descanso y entretenimiento y ha de poder gozar de ellos.

—¿Y qué hace usted respecto a la lucha contra el analfabetismo? Le pregunté. ¿Dónde se incluye en su programa?”

El Sr. Ortiz sonrió. —No se nos hace con frecuencia esa pregunta y le responderé a usted simplemente: es inútil enseñar a un hombre a leer y a escribir si no se le puede convencer de que de ese modo resolverá con más facilidad sus problemas cotidianos. Nosotros le enseñamos a leer al mismo tiempo que le enseñamos los elementos de higiene o de agricultura, pero nunca por separado.



©CREFAL

A un colombiano de habla suave le ha correspondido la tarea de formar a los futuros profesores. Se trata del Dr. Gabriel Anzola Gómez.

Como los otros miembros del personal docente, el Dr. Anzola se encuentra provisionalmente alojado, mientras se transforman en pequeños pabellones las cabañas cercanas a un viejo hotel, ya que los trabajos para la acomodación del Centro tienen preferencia sobre la comodidad de los profesores.

Ciento cincuenta obreros, ebanistas, albañiles, fontaneros y electricistas han trabajado, a razón de doce horas por día, para transformar la Villa del General Cárdenas en un establecimiento de enseñanza moderna. El comedor de "Eréndira", nombre de una reina tarasca, es hoy la Biblioteca del Centro. La sala de billares se ha convertido en laboratorio de fotografía, y el garaje en imprenta.

Durante ese tiempo, el Dr. Anzola trabajaba también doce horas diarias para poner a punto el programa del Centro. Educador eminente, el Dr. Anzola Gómez, que dirigió de 1941 a 1943 la campaña contra el analfabetismo en Colombia, cree en el papel capital que puede desempeñar la nueva escuela.

"Mediante la estrecha colaboración de los profesores y de los técnicos, y sólo por ese medio, podremos, declaró, mejorar las condiciones de vida en regiones como Pátzcuaro. Yo no sé si usted comprende exactamente lo que quiero decir, y voy a permitirme ofrecerle un ejemplo con mi experiencia personal.

"Hace alrededor de quince años, era yo director de enseñanza en una provincia colombiana, en la que había ciento cincuenta escuelas. Bruscamente, estalló una epidemia de anemia tropical y fue preciso actuar rápidamente. Se distribuyeron enormes cantidades de medicamentos y lanzamos una gran campaña para la construcción de instalaciones sanitarias.

"Cada escuela fue dotada de una letrina de cemento, y la epidemia fue detenida. Pero, al año siguiente, estallaba de nuevo.

"No fue difícil descubrir la causa. Todas las letrinas estaban cerradas con llave y alguien había colocado sobre las puertas unos letreros que decían: 'Tened las puertas cerradas para impedir la entrada de los mosquitos'. ¡Nadie utilizaba las letrinas!

"Ese incidente me hizo comprender que la instrucción tiene que ir acompañada con los progresos técnicos más elementales".

Para los trabajos prácticos, los 52 cursillistas de Pátzcuaro se repartirán en 10 equipos, y cada estudiante se especializará en una de las siguientes ramas: sanidad, enseñanza doméstica, economía rural, organización de recreos y lo que los especialistas llaman la educación social, que consiste en inculcar a los aldeanos un sentido de responsabilidad comunal.

En la actualidad, los cursillistas se preparan a emprender una investigación muy detenida sobre cada casa y cada familia de las diez y ocho aldeas de la región. Cuando este trabajo inicial se termine, se esforzarán, bajo la dirección de sus instructores, en establecer un programa de educación fundamental destinado a cada una de las diez y ocho aldeas.

*

Estos programas, subraya el Dr. Anzola, variarán en cada aldea. En las islas, por ejemplo, donde los habitantes viven de la pesca, se tratará de resolver el problema que plantea la desaparición progresiva de las reservas de pescado del lago de Pátzcuaro. En la montaña, se imponen medidas urgentes para la conservación de los bosques, mientras que en la llanura con vendrá mejorar y modernizar los métodos agrícolas.

La labor no se limitará a la confección de proyectos teóricos. En cuanto se haya fijado un programa, un equipo de cursillistas irá sobre el terreno para poner en práctica las medidas adoptadas. Los estudiantes pasarán, de este modo, quince días en las aldeas, viviendo con la comunidad y trabajando en estrecha colaboración con los maestros mexicanos. “Seguramente cometeremos errores al principio, declara el Dr. Anzola, pero es la única manera de aprender. Por otra parte, si no se quieren cometer errores, lo mejor sería no intentar nada”.

Es el mismo método que preconiza el Dr. Enrique Laguerre, originario de San Juan de Puerto Rico encargado de la preparación del material de enseñanza que se experimentará en la región de Pátzcuaro.

Teniendo en cuenta que el español se habla en todos los países de la América Latina (con excepción del Brasil y de Haití), y que el problema de una población bilingüe se plantea en muchos de estos países, el Dr. Laguerre estima que los métodos y el material ensayados en su “Laboratorio tarasco” constituirán una ayuda preciosa para gran número de profesores del hemisferio occidental.

El Dr. Laguerre, profesor de literatura española en la Universidad de Puerto Rico, tiene una gran experiencia en la preparación de material escolar. Es el autor de los programas difundidos por “La Escuela de las Ondas”, de San Juan, así como de cuatro novelas, tres de las cuales han sido premiadas por su Gobierno.

Con 44 años de edad, el Dr. Laguerre habla lentamente y pesa sus palabras. Por otra parte, piensa pesar también cada palabra de los manuales escolares, de los programas radiofónicos y de los comentarios a las películas que con su equipo redactará en Pátzcuaro.

Por lo que se refiere a los manuales destinados a los recién alfabetizados, el Dr. Laguerre cree que han de satisfacer dos exigencias: de una parte, adaptarse a las condiciones de vida locales, y de otra, estar redactados en el más sencillo de los lenguajes.



©CREFAL

La primera tarea en la preparación de los manuales escolares consistirá en levantar un “inventario de las palabras utilizadas en la región”. Aun cuando la mayor parte de los tarascos saben el español, en realidad, hablan lo que podría llamarse su versión particular de este idioma. Si usted habla en buen español de una “red” a un pescador del lago de Pátzcuaro, no le entenderá, porque para él una red es una “cheremicua”.

Para ayudarlo en su investigación, el Dr. Laguerre se ha asegurado el concurso de los periódicos y los maestros de la región. Los cursillistas del Centro le servirán, agrega, como “detectives”. Naturales, en su mayoría, de otros países de la América Latina, serán los primeros en darse cuenta de las singularidades que presenta el habla local.

Dos periodistas y dos artistas de la región colaboran con el Dr. Laguerre en la preparación de los manuales escolares. “Es esencial, explica, que los artistas sean de la misma región donde los manuales serán empleados. De otra manera, corren el riesgo de perder un tiempo excesivo para ponerse al corriente de las costumbres locales”.

“Si ilustramos un texto mediante el dibujo de una casa o de una barca de pesca, es necesario que la casa y la barca sean semejantes a las de nuestros lectores; si no, carecerán de sentido, pues no podemos utilizar concepciones abstractas”.

Como “redactor jefe de la edición”, el Dr. Laguerre dispone de una prensa Multilith y de una serie de máquinas Varitype. Estas se parecen a las máquinas corrientes de escribir, pero poseen un mecanismo especial que permite obtener márgenes iguales, como en los periódicos. El Dr. Laguerre ha elegido dichas máquinas porque ofrecen una gran variedad de caracteres, que pueden fotografiarse y ampliarse a precio módico.

Sin embargo, no preconiza, por medida de economía, la utilización de un material demasiado barato. El papel de calidad inferior resulta, a la postre, más caro, deteriorándose el libro en pocas semanas. Resulta inútil, asimismo, tratar de economizar el papel empleando caracteres más pequeños y reduciendo los márgenes.

El personal del Dr. Laguerre comprende, también, dos expertos bibliotecarios norteamericanos, Marie Rapp, de Detroit, y Rosemond Cook, de Brockport, N.Y. Su servicio cinematográfico está dirigido por un danés, Hagen Hasselbach, que es a un tiempo escritor, productor y cameraman. El Sr. Hasselbach y el Dr. Laguerre están ambos convencidos de que la técnica de los documentales educativos destinada a una región como Pátzcuaro debe ser absolutamente diferente de la empleada para las películas que se proyectan en París, Londres y Nueva York, y en apoyo de esta tesis, el Dr. Laguerre cita una experiencia:

“Hace algunos años, nos explica, se proyectó ante un auditorio africano un dibujo animado que trataba del peligro de los mosquitos transmisores del

Segundo objetivo: extender al mundo entero las enseñanzas de Pátzcuaro

paludismo. En determinado momento de la proyección se mostraba un mosquito agrandado a tal tamaño que llenaba la mitad de la pantalla. Esto tuvo por efecto el provocar la hilaridad de los espectadores, que regresaron a sus chozas completamente tranquilizados, ya que entre ellos “no existían mosquitos tan gigantescos”.

Las películas fijas (versión moderna de la linterna mágica) constituyen un auxiliar precioso de la enseñanza. La imagen puede ser mantenida sobre la pantalla mientras el comentarista suministra una explicación detallada de la misma. Por otra parte, es posible retroceder a una imagen anterior para esclarecer algún punto difícil de la disertación.

*

El Dr. Laguerre y su personal se esfuerzan, también, por llegar a su público a través de las ondas. Regularmente, emiten programas educativos por las antenas de la estación XELQ, situada en la vieja ciudad de Morelia, a 56 kilómetros de Pátzcuaro.

Una rápida indagación en el país vecino ha revelado que cada pueblo dispone, cuando menos, de seis o siete receptores de radio y que las casas de sus propietarios son, generalmente, los centros de reunión de la comarca.

La radio ha permitido el dar a conocer en la región el Centro de Pátzcuaro y sus finalidades. El 7 de mayo último, dos días antes de la Inauguración oficial, cursillistas de ocho naciones han desarrollado ante el micrófono diversas charlas sobre sus países natales y el trabajo que están realizando. Ese programa comprendía, también, una suite para piano sobre temas indios, ejecutada por un pianista boliviano y un recital de canciones folklóricas por un joven estudiante haitiano.

En el curso del año, los cursillistas de Pátzcuaro, agrupados por naciones, se proponen organizar varios programas educativos para ser transmitidos por la estación XELQ, que ha autorizado al Centro a utilizar sus antenas durante una hora semanal y más tiempo si fuera preciso.

La redacción de los informes sobre la actividad del Centro constituye una parte importante del trabajo que corresponde al Dr. Laguerre.

“Esperamos, expresa, que la experiencia de nuestra labor podrá servir a todos los países de la América Latina. Todo cuanto realizamos, se traduzca en éxitos o errores, se consigna por escrito”.

El mismo entusiasmo y la misma ponderación caracterizan a todos los miembros del personal docente del Centro.



©CREFAL

Los dos especialistas de educación fundamental, Sres. Miguel Leal e Isidro Castillo, han comenzado su carrera como maestros rurales. Antes de llegar a Pátzcuaro, el Sr. Leal desempeñaba un puesto importante en el Departamento de Educación del Ministerio de Agricultura mexicano. El Sr. Castillo, que ha fundado el primer Centro de formación de maestros rurales en el país, es un veterano de la época en que los salteadores atacaban a los maestros por los caminos de Michoacán.

“Nunca he llevado un fusil, pero, si así hubiera sido, quizás me habría visto en la necesidad de usarlo”.

Aunque su profesión sea la enseñanza, el Sr. Castillo no es partidario de las conferencias y las clases numerosas. “Por mi parte, agrega, creo, sobre todo, en la eficacia de los trabajos prácticos. Si el Centro de Pátzcuaro fuera una escuela de tipo tradicional, nunca habría venido aquí”.

Otro educador mexicano, don Luis Felipe Obregón, se encarga de enseñar a los cursillistas cómo organizar las distracciones de los aldeanos. A pesar de tener casi cincuenta años, no vacila en arbitrar un match de basketball o en jugar un partido con un grupo de jóvenes tarascos. Los “profesores de distracciones”, subraya, tienen un papel particularmente importante en la educación fundamental: por una parte, contribuyen a llenar un sensible vacío en la vida aldeana, cuyos solos pasatiempos suelen ser las cartas, el alcohol y la pereza; por otra, actúan, en cierto modo, como propagandistas de otros profesores.

“No existe mejor medio para ganar la confianza de una aldea que el jugar en la calle con los niños”. Claro está que, para el Sr. Obregón, esto no es un “trabajo”.

*

Tras de haber visitado varias localidades, ya ha planeado un programa de distracciones para la región de Pátzcuaro. Veamos cuáles son los elementos del mismo:

1. Volver a despertar la afición por las célebres danzas tarascas.
2. Ayudar y estimular a los músicos y a los compositores locales. Casi todos los tarascos, incluso los que son incapaces de escribir su nombre, saben leer la música y uno de cada dos que se encuentran los domingos por los caminos vecinales lleva consigo un instrumento, sea un violín, una guitarra o un clarinete. Su técnica es, naturalmente, defectuosa, pero no es raro hallar una orquesta de veinticuatro instrumentos en un pueblo de mil almas.
3. Organizar los deportes. El basketball está muy de moda en México y el Sr. Obregón quiere estimularlo, así como el fútbol. Tiene el propósito de crear una federación de basketball para las localidades cercanas a Pátzcuaro. Como premios de los campeonatos que se celebren, los



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

ganadores no obtendrán copas ni medallas sino aperos y utensilios de cocina.

4. Permitir a las mujeres el participar en las distracciones de la comunidad. Con demasiada frecuencia, el marido se imagina que “algo sucede” si su mujer no está trabajando. Para resolver ese problema es necesario, por lo pronto, el organizar las distracciones hogareñas sobre la base de la colaboración conyugal, aun cuando no se trate sino de convencer al marido para que acompañe con la guitarra a su mujer mientras ésta canta. Igualmente se podrían aliviar las faenas de las mujeres tarascas creando molinos comunales, lo que les evitaría el pasar horas enteras moliendo el maíz.
5. Organizar funciones teatrales al aire libre. Los espectadores podrán sentarse en torno de la escena, sistema recientemente empleado con éxito en Norteamérica. Esas manifestaciones constituyen verdaderas “distracciones educativas”, pues se puede representar una breve pieza que ilustre las ventajas de la instrucción de manera mucho más eficiente que un manual escolar.

El entusiasmo que manifiestan el Sr. Obregón y los otros profesores del Centro es compartido por los cursillistas, jóvenes serios y enérgicos, cuya edad media es 30 años y que la mayoría han trabajado ya como maestros o directores de escuelas.

He aquí algunos proyectos de varios estudiantes del Centro:

Héctor Burbano, del Ecuador, cuyo aspecto atlético revela al exjugador de fútbol, se especializa en la economía rural. Está convencido de que para elevar el nivel de vida del país, los programas de educación fundamental deben otorgar considerable importancia a esa materia. El año próximo, cuando su entrenamiento en Pátzcuaro haya terminado, el Sr. Burbano



©CREFAL

y cuatro de sus compatriotas formarán un equipo para trabajar entre los indios del Ecuador. A ese efecto, ya han firmado un contrato con el Gobierno de su patria.

Nora Soto Rodríguez se adiestra en Pátzcuaro antes de asumir la dirección de una escuela que actualmente se levanta en las cercanías de San José, la capital de Costa Rica. A su regreso, él y otros naturales de dicha nación serán utilizados en cinco nuevas escuelas que las autoridades costarricenses tienen la intención de fundar.

Justino Melgar Aliaga, profesor de un instituto peruano, y cinco de sus coterráneos tendrán por misión el crear un centro nacional análogo al de Pátzcuaro. Los especialistas formados en el centro peruano serán enviados a cada una de las cinco regiones del país andino, ya demarcadas por su Gobierno, a fin de desarrollar en ellas una activa campaña de educación fundamental.

En el curso de sus estudios, los Sres. Aliaga y Burbano han podido comprobar grandes analogías entre los tarascos y los indígenas de su país. Los problemas de unos y otros son sumamente parecidos.

Así, por ejemplo, Vicente Campos, que reside en la isla de Janitzio, sobre el lago de Pátzcuaro, podría ser un pescador de no importa qué otra región lacustre y montañosa sudamericana. Paradójicamente, el problema más grave para él y su familia, así como para los 1,500 habitantes de Janitzio, es el del agua, que deben ir a buscar al lago y llevar a sus casas en bidones suspendidos de sus hombros. Algunos de ellos no hacen hervir el agua, lo que provoca, periódicamente, ciertas enfermedades.

Julián Talavera posee casi once hectáreas de buen terreno, no lejos de la aldea de Tzurumútaró, al borde del lago, pero necesita suficiente agua para regar sus campos y beber en su casa, y el agua, desgraciadamente, es escasa. “La vida en Tzurumútaró sería agradable, nos confiesa, si pudiera impedir que mis hijos padecieran continuamente de reuma”. Don Julián quisiera, además, aumentar el rendimiento de sus vacas lecheras, que no suministran más de tres litros y medio de leche diarios.

¿Puede hacerse comprender a esos montañeses que las talas irracionales les privarán del agua que tanto necesitan? ¿Por qué las vacas de Julián Talavera rinden tan poca leche? ¿Es posible aumentar su producción recurriendo a otros forrajes o a importarse otra raza bovina? ¿Y cómo han de resolverse los problemas de Vicente Campos? ¿Pueden renovarse las reservas ictiológicas del lago? ¿Debe prohibirse la pesca durante ciertos meses del año o ha de enseñarse a los pescadores un menester diferente?

A estas preguntas, nadie puede responder todavía. Su solución requiere meses o años de esfuerzo y trabajo. Pero éstos son hoy de un interés vital para más de la mitad de la población del mundo.

La educación fundamental y las necesidades del mundo

Durante los años cincuenta, la UNESCO publicó una serie de "monografías de Educación Fundamental", de manera que cada título aborda un aspecto de ella. En las líneas que siguen transcribimos "La educación fundamental y las necesidades del mundo", Capítulo II de la monografía titulada *Los jóvenes y la educación fundamental* (Unesco, 1955).

La labor realizada en gran número de países constituye un impresionante testimonio del deseo que los gobiernos tienen de consagrar el mayor esfuerzo posible para mejorar las condiciones de vida de sus pueblos. En la mayoría de los países se están poniendo en práctica programas de educación fundamental y emprendiéndose campañas de alfabetización o realizándose proyectos de desarrollo de la colectividad, como los expuestos en las páginas 30 y siguientes.

Es natural que la familia de las naciones se interese por estos problemas y que coopere en el esfuerzo para satisfacer esas necesidades. Desde los primeros pasos de las Naciones Unidas los delegados y expertos de los Estados Miembros se han reunido para estudiar la contribución que podía aportar la Unesco. En el curso de esta reunión se adoptó la denominación "educación fundamental" para designar lo que ha pasado a ser una de las principales actividades de la Organización. No fue la Unesco la única en hacer frente celosamente a esta tarea; otros órganos de las Naciones Unidas colaboran también por ella. En 1950 varios miembros de diversos organismos especializados de las Naciones Unidas (Organización Mundial de la Salud, Organización para la Agricultura y la Alimentación, Unesco) se reunieron en un grupo de trabajo que sirviera para enlazar las diversas secretarías y prepararon un plan de educación gracias al cual podrían resolverse no pocos problemas, dándole el nombre de "educación fundamental". Aunque esta designación fue adoptada por las Naciones Unidas y por sus organismos especializados, muchos países siguen empleando los términos "educación social", "desarrollo de la colectividad", "educación de base", "educación de las masas" —todos los cuales expresan, parcial o totalmente, los mismos objetivos que persigue la educación fundamental—.

Pero este género de educación requiere un enfoque y una técnica propios. Los nuevos métodos de producción, las formas más convenientes para la organización de la vida colectiva han de ser comprendidas, y apreciadas sus ventajas antes de su adopción; las nuevas técnicas necesitan ser



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

estudiadas antes de que puedan crearse nuevos hábitos. No se trata aquí de coerción ni de imposición, porque nada puede introducirse sin la voluntad de cooperación de aquéllos a quienes esté destinado. Lo primero que hay que hacer es ganar su confianza. Al “hombre de fuera” que llega a la aldea trayendo ideas nuevas sobre la forma en que puede organizarse la vida, que expone mejores procedimientos de labranza, nuevos modos de preparar el suelo, que habla de vacunas, de inoculaciones y del tratamiento preventivo de las enfermedades, puede respetársele, pero se le mira siempre con recelo. La superioridad de lo que propone no puede ser aceptada inmediatamente por aquéllos cuyos hábitos y prácticas están sancionados por la costumbre y por la autoridad del tiempo. La aldea sólo le escuchará si le “acepta” y sólo le aceptará si respeta lo que él le aporta.

Rasgo característico de las zonas insuficientemente desarrolladas del mundo es el analfabetismo. La petrificación de las actitudes sociales está, en gran medida, relacionada con la sumisión a las prácticas tradicionales. Además, el no saber leer ni escribir pone al campesino en una situación desventajosa, puesto que le priva de muchas fuentes de información y dificulta la adquisición de usos y técnicas nuevos. La explicación y la demostración, con ser valiosas, no siempre pueden llevarse a cabo de manera continuada. Como la lengua es el instrumento primordial de la cooperación social, la incapacidad para leer y escribir significa en el contexto del mundo moderno que el analfabeto adulto posea tan sólo un manejo limitado e imperfecto de ese instrumento primordial de la cooperación humana. Si en la desigualdad del desarrollo económico y social en esas zonas, en que los pilones telegráficos proyectan su sombra sobre el arado rudimentario y los cables transmiten su mensaje de poderío sobre las aldeas sumidas en las tinieblas de los tiempos primitivos, enormes masas de adultos se ven forzadas a permanecer hundidas en el cenagal del pasado,

es precisamente porque carecen de los conocimientos mínimos que les hubieran permitido comprender y aprovechar los recursos del saber y de las actuales técnicas de producción. El primero y principal de esos conocimientos es el de la lectura y escritura. Su posesión capacita al campesino para establecer vínculos con la actividad de su mundo, continuar su instrucción, enriquecer su desarrollo y contribuir al restablecimiento de su auto-estimación.

Sobre estas bases empieza a ser posible la revitalización de la colectividad. La educación entraña la formación, y la formación, en las colectividades de este tipo, debe orientarse hacia el desarrollo y la mejora de las técnicas de producción tradicionales y hacia la introducción, llevada a cabo de una manera inteligente, de los hábitos que parezcan deseables para la vida de la colectividad. El agrónomo, el especialista en cuestiones sanitarias, la enfermera, la partera y el médico, el especialista en artesanías rurales y el científico social están investidos, juntamente con el maestro de escuela, de la misión de enseñar a vivir a las gentes. Las técnicas que introducen y los conocimientos que aportan tienen por objeto dar a los hombres, a las mujeres y a los niños la posibilidad de incorporarse a la comunidad del mundo moderno.

La educación fundamental no es una panacea para los males sociales ni un sucedáneo del desarrollo económico. Es más bien un método destinado a poner a las masas de adultos y de niños faltas de preparación y de formación escolar en condiciones de luchar contra las limitaciones de su medio ambiente y elevar el nivel de su vida. Por consiguiente, dadas las circunstancias en que opera la educación fundamental, puede definirse ésta como una terapéutica que hace posible la transformación social y económica.

Género de actividades que realizan los gobiernos en el campo de la educación fundamental

El contenido de un reciente trabajo¹ consagrado por las Naciones Unidas al progreso social merced a la acción local presenta la forma en que un crecido número de agrupaciones locales ha iniciado programas de educación fundamental. Unas veces el ímpetu primero partió de los maestros; otras, fueron los misioneros, científicos sociales, o agrupaciones juveniles; en otros casos, los gobiernos o las autoridades administrativas prepararon los planes y lanzaron los programas.

Las comunidades locales de las regiones insuficientemente desarrolladas en el orden económico cuentan raras veces con la capacidad econó-

¹ *Social Progress through Local Action*, carpeta de documentación que contiene unas 30 reimpressiones de artículos consagrados a programas locales de desarrollo de las comunidades.



©CREFAL

mica o los recursos técnicos necesarios para dar solución a sus problemas. Para que las agrupaciones locales puedan desarrollar o emplear todo el potencial de su esfuerzo y de su iniciativa, los gobiernos conceden su auxilio a aquellas comunidades locales deseosas de cooperar a la solución de sus propios problemas.

Damos a continuación unos cuantos ejemplos de la actividad de los gobiernos en el terreno de la educación fundamental. Para una información más completa en relación con cada país, los dirigentes juveniles pueden acudir a las monografías de las Naciones Unidas, serie consagrada a la organización y el desarrollo de la colectividad, y a la bibliografía contenida en esta obra (apéndice II).

En México los programas para el desarrollo de las comunidades locales forman parte integrante de un plan nacional cuidadosamente establecido y articulado. Ejemplo de acción gubernamental son las “misiones culturales”. Un Departamento de Misiones Culturales instalado en la Secretaría de Educación sostiene unos cuarenta equipos o misiones, cada uno de ellos integrado aproximadamente por nueve personas. Las principales funciones de estas misiones son la educación de adultos y el mejoramiento de la vida en las comunidades. Cada equipo comprende un médico, una enfermera, un agrónomo, un maestro de artes y oficios, un monitor de juegos y deportes y tiene a su cargo diez o doce comunidades, una de las cuales se elige como cuartel general durante un período de uno a tres años. Al llegar a una zona se procede a su estudio y valoración generales, y se prepara un programa destinado a responder a los problemas concretos de la región. Se constituye un organismo superior de la comunidad, denominado Comité de Acción Económica y Cultural, estableciéndose asimismo varios subcomités que se ocupan de las diversas fases del programa. Estos comités trabajan con la misión mientras ésta se encuentra en la zona, esperándose que seguirán trabajando por su cuenta después de la partida de la misión. La tarea de las misiones culturales consiste en fomentar el desarrollo de la colectividad gracias a los servicios de los elementos de la comunidad misma y a sus esfuerzos para coordinar la actividad de todas las instituciones locales.²

En el programa de desarrollo de las comunidades de la Comisión del Pacífico Meridional figura la selección de varias de ellas situadas en cada uno de los territorios comprendidos en el campo de acción de la comisión, para la experimentación intensiva de los métodos capaces de elevar el nivel de vida por medio de los recursos naturales y humanos disponibles sobre el terreno. La isleta de Moturiki, en el archipiélago de Fiji, ha sido elegida por las autoridades para la realización de uno de estos proyectos

² Una descripción más completa de esta misión puede encontrarse en: Lloyd H. Hughes, *Las misiones culturales mexicanas y su programa*, París, Unesco, 1950, 77 págs. (*Monografías sobre educación fundamental*, III).

piloto y la población de diez aldeas (527 personas) ha prometido su cooperación sin reservas. El objetivo principal del proyecto piloto es el ensayo de métodos para el mejoramiento de los servicios escolares, higiénicos, sanitarios, de alojamiento, agrícolas y de utilización de la tierra y el fomento de las técnicas de la iniciativa privada, de manera que puedan utilizarse en forma más eficaz y en mayor escala en otros lugares del Pacífico Sur. Un equipo de fijianos siguió un cursillo de varios meses, y en 1950 fue enviado a Moturiki para preparar un plan con los dirigentes de la isla. Este plan abarca la producción alimenticia, la repoblación forestal y los servicios de vivienda y medicina. La población local se comprometió a contribuir con el 5% de sus ventas de copra al Fondo de Fomento General con objeto de ayudar a reunir el capital necesario para los diversos proyectos emprendidos.

El gobierno de la India y los de varios estados de ese país han iniciado la realización de un programa de desarrollo comunal. El programa comprende cincuenta y cinco proyectos de desarrollo rural en zonas escogidas. La empresa constituye el primer paso para un desarrollo intensivo que deberá extenderse a la totalidad del país. En el plan quinquenal de desarrollo económico de la India se ha concedido prioridad a la intensificación de la producción alimenticia y al fomento rural. El objetivo central de cada proyecto de desarrollo comunal es asegurar el más amplio desenvolvimiento de los recursos materiales y humanos de la región. La consecuencia de ese objetivo en las zonas rurales exige medidas urgentes para el rápido aumento de la producción agrícola y alimenticia. Es necesario asimismo ocuparse del fomento de la educación, de mejorar la salud de la población, e introducir técnicas y oficios nuevos, de manera que el conjunto del programa pueda elevar a la colectividad rural a un nivel superior de organización económica, suscitar su entusiasmo por los nuevos conocimientos y mejorar su modo de vida. Seis de los cincuenta y cinco proyectos comprenderán actividades industriales en pequeña y mediana escalas, y la planificación y el desarrollo urbanos. El programa será complementado mediante un plan para la preparación de monitores encargados de su aplicación en las aldeas y de supervisores generales; se crearán como mínimo treinta centros de formación.

En Ceilán el Departamento de Fomento Rural concede, como parte de su programa nacional, subvenciones a una organización femenina denominada Lanka Mahila Samitis (Asociación de Institutos Femeninos de Ceilán). Esta organización tiene su sede en Colombo y sucursales en toda la isla. Está sostenida económicamente por suscripciones voluntarias, así como por un fondo de ayuda del gobierno (45 mil rupias en 1951). Se fundó en 1930 con el fin de crear institutos femeninos, especialmente en zonas rurales, destinados a la enseñanza y al intercambio social. Sus funciones han ido extendiéndose gradualmente y en la actualidad organiza cursos



©CREFAL



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

de economía doméstica, higiene y asistencia social para monitoras campesinas, capacitándolas para mejorar las condiciones de la vida doméstica en las aldeas. Esas mujeres suelen prestar gratuitamente sus servicios a una aldea, a cambio de la comida y del alojamiento.

En los anteriores párrafos quedan expuestos brevemente cuatro programas distintos. Están, en rigor, lejos de ser los únicos ejemplos de su género, pues podrían citarse millares de experiencias; tampoco constituyen necesariamente los programas más eficaces. Ilustran, sin embargo, las diversas formas en que los gobiernos prestan su ayuda a los programas organizados en pro de la educación fundamental.

¿Cómo fomentan la educación fundamental las Naciones Unidas y sus organismos especializados?

Con objeto de que las campañas locales contra la ignorancia puedan ampliarse y constituir movimientos nacionales y mundiales de mayor eficacia, las Naciones Unidas y sus organismos especializados han desarrollado un triple programa de actividades para fomentar el desenvolvimiento de los programas de educación fundamental: promoviendo una comprensión más amplia de la educación fundamental y de los problemas que ésta trata de resolver, fomentando los programas nacionales de educación fundamental, formando especialistas.

Fomento de una más amplia comprensión de la educación fundamental y de los problemas que ésta trata de resolver

Las Naciones Unidas y sus organismos especializados se han propuesto esencialmente fomentar una comprensión más amplia de los problemas por medio de publicaciones, seminarios, conferencias, la radio y el cine. En la bibliografía del presente folleto (apéndice II) se encuentra una lista de

algunas publicaciones de la Unesco en este terreno. La ONU ha publicado en árabe, español, francés e inglés una carpeta de documentación, de la que se ha hecho mención anteriormente, así como una serie de estudios sobre la labor llevada a cabo en diferentes naciones y zonas en relación con la organización y el desarrollo de las comunidades. Se han celebrado seminarios y conferencias internacionales y regionales para tratar de los aspectos generales del problema, así como de cuestiones concretas, tales como el empleo de materiales audiovisuales o la producción de materiales de alfabetización. Todas esas actividades tienden a mostrar al mundo la magnitud y complejidad de la tarea y a agitar la conciencia de los pueblos, y conducen al intercambio de experiencias entre los que se dedican a estos trabajos.

Gracias a la radio, a la prensa y al cine, el público en general ha tenido ocasión de informarse de los programas de educación fundamental. Las Naciones Unidas y la Unesco han preparado conjuntamente programas de radio con el título "Derrota de la selva virgen" y "Aprender a vivir" y películas sobre el Centro de Educación Fundamental de Pátzcuaro.

Desarrollo de los programas nacionales de educación fundamental

Merced a los esfuerzos de las comisiones nacionales de la Unesco se han creado comités de educación fundamental en veintitrés países. Esos comités se componen de personas directamente interesadas por la educación fundamental, ya se trate de funcionarios del gobierno, ya de especialistas en la materia, o de expertos de reconocida experiencia. Al mismo tiempo los comités solicitan el concurso de representantes de los ministerios de Sanidad, Agricultura, Cuestiones Sociales y otros departamentos oficiales que se ocupan de la educación fundamental como instrumento de desarrollo social y económico. Una de las funciones privativas de esas comisiones es la creación de centros nacionales de intercambio de información, con objeto de reunir, editar y distribuir en sus respectivos países la documentación más reciente sobre la educación fundamental.

Es importante que la experiencia obtenida gracias a proyectos debidamente elaborados y llevados a la práctica pueda ponerse a disposición de los especialistas y experimentadores de otras partes del mundo. Con este fin, la Unesco ha establecido un plan de "proyectos asociados" para alentar el intercambio internacional de datos y materiales. La Unesco presta su ayuda a los proyectos asociados enviando regularmente información y documentación acerca de los métodos y materiales utilizados en educación fundamental y de adultos, facilitando un servicio de investigación del que puede solicitarse asesoramiento y orientación profesionales, y poniendo a disposición de los interesados, gracias al plan de bonos de la Unesco, el material y equipo necesarios. Por último, en ciertos casos especiales, se



©CREFAL

procuran los servicios de uno o más expertos para ayudar a la realización de experiencias de ensayo y desarrollo de métodos y materiales nuevos. Hasta ahora han recibido estos beneficios derivados de la asociación cincuenta y cinco proyectos en veinte Estados o territorios.

Existe una gran variedad de proyectos asociados, los cuales presentan diferencias en su organización: unos funcionan bajo el control de los gobiernos, mientras que otros los realizan las organizaciones privadas. En Nigeria del Norte, por ejemplo, el plan de desarrollo de la colectividad ha sido preparado y es puesto en ejecución por el gobierno, en tanto que la *Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo*, en Italia, ha sido establecida por grupos de maestros, sociólogos, intelectuales y funcionarios del gobierno. Otros proyectos son organizados por instituciones no gubernamentales, pero con la ayuda del gobierno; así ha sido en el caso de la Comisión de Asistencia Social de Jamaica y el Consejo de Educación de Adultos del Estado de Mysore.

La misma variedad existe en los programas llevados a la práctica. Las campañas de alfabetización emprendidas en Nigeria y en Rhodesia, por ejemplo, se proponen enseñar a leer y a escribir a los adultos. El proyecto de instrucción sanitaria de Tanto, en Egipto, se interesaba principalmente por el mejoramiento de la salud y la difusión de las prácticas higiénicas. La experiencia de Iloilo para la enseñanza de las lenguas vernáculas de Filipinas trata de comparar el valor de la lengua local con el inglés como idioma para la instrucción. Hay también cierto número de planes que abarcan diversos proyectos, como el de desarrollo rural de Etawah, en la India, que tienen por objeto el progreso social y económico general de la comunidad por medio del mejoramiento de la agricultura, la higiene y el nivel de alfabetización. Algunos proyectos, como el del Colegio de Janata, en Delhi y el del valle de Marbial, en Haití, se proponen formar dirigentes de la vida rural. Otros, como el Instituto de Educación *Jamia Millia Islamia*, cerca de Delhi, producen materiales para las campañas de alfabetización.

Mientras que el intercambio de información sobre las actividades de educación fundamental contribuye al mejoramiento de los métodos y técnicas, está reconocido que todavía se necesita una labor de avanzada que desarrolle y someta a prueba nuevos medios y que valore métodos y modos de acción: encuestas y estudios para la evaluación de las realizaciones existentes; conferencias y reuniones de expertos para el análisis de los datos obtenidos; experiencias sobre el terreno para ensayar su aplicación en las diversas condiciones recomendadas por los expertos; y publicación de las conclusiones y de los resultados. La Unesco ha prestado su ayuda a experiencias de este tipo en el dominio de los problemas referentes a la lengua, a los métodos de lectura y escritura y a la producción de materiales de enseñanza para campañas de alfabetización, servicios de bibliotecas y museos y medios auxiliares visuales.

Se han enviado expertos en educación fundamental a Afganistán, Camboja, Ceilán, China, Ecuador, El Salvador, Filipinas, Haití, Indonesia, Irak, Liberia, Libia, Tailandia y Venezuela.

Formación de especialistas

Una de las formas más valiosas en que los expertos enviados en misión pueden beneficiarse de la experiencia ajena es trabajar y estudiar en otros países.

La Unesco, merced a su programa de intercambio de personas, ha tomado parte activa en el fomento de estos estudios para los expertos en educación fundamental. En 1953 las becas concedidas en virtud del programa normal de la Organización ofrecieron facilidades para estudios en educación fundamental a veintitrés personas (dieciséis hombres y siete mujeres). Algunos de estos becarios siguieron programas de estudio individuales; otros asistieron a un curso de formación en grupo. Se concedieron seis becas más con cargo al programa ampliado de asistencia técnica. Por añadidura, el Servicio de Intercambio de Personas ha informado a los estudiantes candidatos sobre las becas para estudios de educación fundamental ofrecidas por universidades, fundaciones, etc.

En 1951, de acuerdo y en cooperación con el gobierno mexicano, la Organización de los Estados Americanos y la Administración de la Asistencia Técnica, la Unesco abrió un centro de formación y de producción de material de enseñanza en Pátzcuaro (México) que presta sus servicios a todos los países de América Latina. Este centro es otro ejemplo de la ayuda procurada por la Unesco a los Estados Miembros. Es una ayuda directa, diferente de la difusión de información por medio de publicaciones o del intercambio de puntos de vista y de información por medio de los seminarios. Es, asimismo, una ayuda permanente, y no una medida de carácter temporal, como el envío de misiones o de expertos durante breves períodos. Sirve para formar educadores que más tarde habrán de volver a su propio país, en el que actuarán como dirigentes en las actividades de educación fundamental; éstos ayudarán a su vez a la formación de un creciente número de maestros y de dirigentes locales. También prepararán métodos de enseñanza adecuados a la región de que se trate y el material de enseñanza conveniente.

Ayudan a la labor del centro de Pátzcuaro diversos expertos internacionales; mas para que esa labor sea eficaz, deben tenerse presentes en todo momento las condiciones sociológicas y culturales de la región en que se halla situado el centro para las cuales fue creado. Sólo puede responder, por lo tanto, a un número relativamente limitado de necesidades regionales.

Otro centro del mismo género se ha establecido en Egipto, en Sirs-el-Layan, a cien kilómetros al norte de El Cairo. En este centro se formarán educadores para los países árabes y se producirán materiales y se ensaya-



©CREFAL



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

rán técnicas, como en el centro de Pátzcuaro. La Unesco también presta ayuda a centros nacionales, diferentes por su alcance de los regionales, como es el caso del recientemente inaugurado en Ubol (Tailandia).

Para remediar la gran escasez de especialistas en educación fundamental y utilizar el vivo interés de los jóvenes deseosos de entrar en este campo de actividad, la Unesco ha iniciado en 1953 un plan para la formación de grupos, que funciona en conjunción con el proyecto asociado de Mysore (India).

Transcripción: Ma. Dolores Aguilar Santillán

“**Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo,
pero también pueden reparar la dignidad rota.**”

Chimamanda Ngozi Adichie (1977-)
Escritora, novelista y dramaturga nigeriana



ARTURO PELAEZ HENAO
Carrera 75 Núm. 26-19
Medellín,
Colombia

Breve recuento de la participación en el Curso de la Octava Generación del CREFAL, realizado del 1º de febrero de 1959 al 30 de julio de 1960

Arturo Peláez Henao

Colombiano

Estudiante de la octava generación del CREFAL 1959-1960

Especialista en Educación Fundamental

Por designación del Ministerio de Educación de mi país Colombia, en calidad de Director de la Escuela Vocacional Agrícola de Ubaté Cundinamarca, y en compañía de siete colegas representantes de otras tantas instituciones educativas del país (cuatro varones y tres damas) fuimos designados para constituir la Delegación que por Colombia participaríamos del curso enunciado de una duración de 18 meses en tan prestigiosa Institución Internacional con sede en Pátzcuaro, Michoacán, México.

Fue allí en tan inolvidable Institución donde obtuvimos no sólo el conocimiento de la situación Geográfica, Histórica y Cultural de los 13 países Americanos y uno Europeo, así como de Vietnam, por medio de sus representantes, 67 asistentes al curso, sino del estudio y participación en desarrollo de las tres etapas del mismo: una de conocimientos generales sobre Ciencias de la Educación, Antropología, Socio-logía y Psicología Social, otra de Trabajo Intensivo sobre los temas tratados y una tercera y última de trabajo de campo en las comunidades de la zona de influencia.

Queda por demás demostrado que en nuestra estadía interna en tan recordada Institución se nos capacitó en las destrezas de aplicación del conte-

nido y desarrollo de la Educación Fundamental de tan urgente necesidad en nuestras comunidades, con énfasis en la conservación de la salud, mejoramiento económico, dignificación del hogar, aprovechamiento del tiempo libre, promoción cultural y desarrollo de la comunidad y obtener el tan importante y anhelado título de Especialista en Educación Fundamental, los ejemplares literarios del Ideario Octava Generación, y lucir con orgullo de crefaliano el Escudo y Anillo de nuestra promoción.



DELEGACION DE COLOMBIA: Mario Jiménez, Henrik Knudson, Dora de Knudson, Celina Camargo, Fulvia Cañón, Arturo Peláez Henao, Jesús Ballón A. y Otoniel Paredes.
Independencia: 20 de julio (1810).

A B S T R A C T S

Recall Fundamental Education

GABRIELA VÁZQUEZ OLIVERA

The reforms undertaken in most Latin American countries since the last decades of the previous century upheld individualism, personal merit, and the imposition of market laws in all spheres of social life, including education. These transformations have currently been expressed, among others, in the deepening of inequality and social exclusion. Given this, it is necessary to recall those conceptions and practices that emerged at crucial moments in the history of our countries that articulated the educational task with well-being and social justice, with reconstruction and development, with the inclusion of marginalized groups and communities, with democracy and the construction of citizenship. Number 52 of *Decisio* is a remembrance of Fundamental Education that contributes to rethinking the role that education should play today and puts on the table vital ideas about aims and nature of the educational task as a whole.

**Fundamental Education:
background and relevance
of education for community
development**

CARLOS ACEVEDO RODRÍGUEZ

In 1945, 51 countries founded the United Nations to promote peace, the peaceful resolution of conflicts between nations and respect for the autonomy of peoples. UNESCO, one of the UN specialized agencies, established the need for a “comprehensive” education that went beyond literacy and promoted peace and progress. Hence the concept of Fundamental Education, whose guiding principles were established between 1947 and 1949. To implement the Fundamental Education in practice, the creation of six centres in five regions was proposed. However, only two was found: one in Pátzcuaro, Mexico and the other in Egypt. Towards the end of the sixties, in Latin America, the idea of “development” was changed to “economic growth”, so the original approach to fundamental education was reduced to a supplementary and minimal one, oriented towards work. Currently, the failure of the neoliberal model in social terms forces us to rethink the principles of fundamental education and also its relevance.

**The Rural Mexican School
as the antecedent
of Fundamental Education**

LETICIA VARGAS SALGUERO

With 35 years of difference, in the first half of the 20th century two very similar educational projects coincided in Mexico: the Mexican Teacher Training College —Escuela Rural Mexicana— (1919) and the Fundamental Education (1951). The Mexican Teacher Training College was characterized by the creation of rural schools, cultural missions, education committees, regional indigenous boarding schools, the local peasant school and, finally, rural teacher training colleges. In both projects, education was a fundamental element of reconstruction and inclusion of marginalized populations; colleges were open to adults, men and women; and there should be places where the residents came to receive not only education but also guidance for solving their problems. The two proposals argued that the work, collaboration and participation of the entire population was the best way to raise the living conditions of the community.

**What do we call the School
of Pátzcuaro?**

JORGE RIVAS DÍAZ

The article asserts that the Educational Center project CREFAL that was formed in Pátzcuaro in the early fifties of the last century constitutes a school of educational thought aimed at renewing the theory of rural education of the time. The ideas developed around this Center broadened towards an approach of Fundamental Education, a new form of public education that emerged within UNESCO, to later become a theory of education for community development.

UNESCO project also consisted of intervening with this new education in Purhepecha communities on the shore of Lake Pátzcuaro as a genuine social laboratory. And to form key cadres that would extend this new Latin American perspective of public education in their respective countries. The teachers, and teacher-students who built CREFAL, had a cultural and spiritual connection that today we can recognize in the legacy of books and theses that this centre preserves.

**“CREFAL as an example”:
Lourenço Filho’s contribution
to Fundamental Education
in Brazil (1947-1951)**

RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

This text addresses Lourenço Filho’s two trips to Mexico that were part of an intense exchange of ideas in which, the Inter-American Cultural Council and UNESCO participated notably. In 1947, Filho came to Mexico as a commissioned professional to visit rural schools and cultural missions, and to observe the application of Fundamental Education and study the methods, techniques, and architecture of the teaching sites; he was also to write reports and send the materials and objects pertinent to rural education in Brazil. The article supports the circulation of the concept of Fundamental Education in Brazil, at a time when Mexico was positioned as a successful reference in rural education for all of Latin America. It is proposed that there was a “Brazilian-style” implementation of the Mexican rural education model, which considered the material conditions, political interests and cultural characteristics of Brazil.

**Fundamental education:
a pioneering concept**

JENS BOEL

The original vision of UNESCO was broad, global, and aimed at changing living conditions through education in such essential areas as health education, domestic and professional skills, and knowledge and understanding of the human environment, including economic and social organization, laws, and government. However, over time this broad definition of Fundamental Education led to conflicts and tensions at the UN. One of the problematic aspects was the impact measurement of the model; another was financing diverse experiences of fundamental education. UNESCO’s work in fundamental education was a decisive element in convincing United Nations that education is a fundamental human right and an essential tool for development, which is expressed in the weight it has in the Sustainable Development Goals of the United Nations.

Traducción: Lilian Alemany Rojas

S E M B L A N Z A S

Carlos Acevedo Rodríguez

Maestro en Ciencias Sociales, FLACSO-México. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por el El Colegio de México. Coordinador académico en el CREFAL. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus líneas de investigación se concentran en epistemología, desarrollo, movimientos sociales, desigualdad educativa y motivación para el aprendizaje. Ha sido docente en el CREFAL, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-X. Contribuyó a la formación de autoridades educativas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ha confeccionado material pedagógico para la SEP y participó en el diseño de un modelo educativo para jóvenes en conflicto con la ley, por encargo de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes (DGTPA) del Gobierno de la Ciudad de México y la UNICEF.

Jens Boel

Historiador danés, archivista principal de la UNESCO. Presidente de la Sección de Organizaciones Internacionales del Consejo Internacional de Archivos (ICA) y coordinador del Proyecto de Historia de la UNESCO.

Rony Rei do Nascimento Silva

Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidade Estadual Paulista - Unesp, Campus Marília, Brasil, con beca CNPq, con estancia de Doctorado Sándwiches (PDSE-CapesPrint), en El Colegio San Luis (El COLSAN), México. Graduado en Pedagogía (2020), también por esa institución. Maestría en Educación de la Universidade Tiradentes – UNIT (2016), Sergipe, Aracaju, Brasil. Graduado en Trabajo Social (2014), por esa misma institución. Es miembro del Grupo de Investigación sobre Estudios e Investigación en Gestión de Educación y Formación de Educadores; del Grupo de Investigación Historia, Memoria, Educación e Identidad y del grupo Sociedad, Educación, Historia y Memoria.

Jorge Rivas Díaz

Candidato a doctor y maestro en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana (México). Licenciado en Cien-

cias de la Educación por la Universidad de la República (UDELAR) (Uruguay). Se dedica a la música, el estudio de la mitología y la enseñanza de la meditación y el *counseling* de autoconocimiento con adultos desde el enfoque situado en la persona. Ha trabajado en la formación y supervisión de *counselors* y a la investigación de la historia y la teoría de la educación de adultos. En el CREFAL se desempeñó como director académico, subdirector de Relaciones Internacionales y representante de ese organismo para el MarcoSur y Chile.

Leticia Vargas Salguero

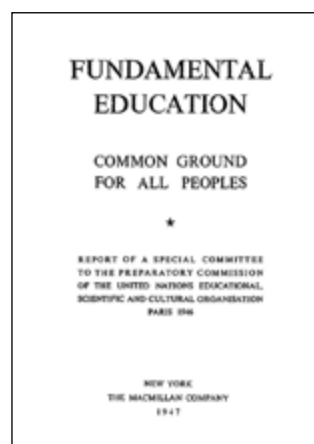
Es economista, maestra de educación musical escolar y cuenta con estudios de Maestría en Historia de México. Inició su actividad docente como maestra de música en escuelas de educación básica. Durante sus estudios de licenciatura colaboró como adjunta en varias asignaturas y ya titulada se desempeñó en varios cargos de la administración central universitaria (UNAM) durante casi 15 años. Se integró al programa de las escuelas de enseñanza media superior iniciado por el Gobierno de la Ciudad de México y fue responsable de coordinar la primera sede en la excárcel de mujeres. Posteriormente fue nombrada Directora General de Asuntos Educativos de la Ciudad de México, desde donde se coordinó el programa de uniformes y útiles escolares para la educación básica, entre otros programas. Actualmente colabora en el CREFAL como directora del área de Docencia y Educación para la Vida.

Gabriela Vázquez Olivera

Profesora de Educación Primaria, Socióloga, Maestra y Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha dedicado gran parte de su vida a la docencia: en escuelas primarias, en la UNAM y como profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Sus trabajos de investigación se han orientado al estudio de las reformas que en las últimas décadas se han introducido en el ámbito de la política social y la política educativa en México y América Latina. A partir de octubre de 2019 es directora general del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Educación fundamental. Un tema de interés común para todas las personas. Informe del Comité Especial a la Comisión Preparatoria de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) París 1946
Nueva York, Macmillan, 1947.



El 1° de enero de 1942, en el tercer año de la Segunda Guerra Mundial, el presidente Roosevelt, de Estados Unidos, nombró como “Naciones Unidas” a la declaración que firmaron representantes de 26 países para luchar colectivamente contra los poderes del Eje: Alemania, Italia y Japón. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) comenzó a existir oficialmente el 24 de octubre de 1945, cuando finalmente terminó la guerra, en Europa en mayo, y en el Pacífico en agosto de ese año. Con el fin de “mantener la paz y la seguridad internacionales... desarrollar relaciones amistosas entre las naciones... lograr la cooperación internacional... y ser un centro para armonizar las acciones de las naciones en el logro de estos fines comunes” (Carta de las Naciones Unidas, Art. 1, 1945), la ONU creó varias agencias especializadas, entre ellas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el 4 de noviembre de 1946.

Incluso antes de que la UNESCO fuera ratificada formalmente, en noviembre de 1945 se estableció una Comisión Preparatoria e inmediatamente se organizó una búsqueda de información en todo el globo y de ejemplos de Educación Fundamental, el término utilizado por la Comisión para elevar el ni-

vel de educación general en todo el mundo y lograr, a través de la educación, la paz, la seguridad y la justicia social. El consejero principal del Comité de Educación de la UNESCO, el Dr. Kuo Yu-Shou, explica que se eligió el término de Educación Fundamental para “indicar un campo de actividad que incluiría e iría más allá de la educación masiva, las campañas de alfabetización de adultos, la educación popular y la provisión de educación primaria” (p. 5).

En mayo de 1946 se redactó un primer documento sobre Educación Fundamental y se envió en junio a 14 expertos internacionalmente conocidos en ese tema con la solicitud de “enviar su contribución estrictamente en su capacidad individual y en ningún sentido como representante de su Gobierno” (p. 14). Estos textos forman el cuerpo principal del libro que aquí reseñamos: *Educación Fundamental. Un tema de interés común para todos los pueblos*, cuyo subtítulo es “Informe del Comité Especial a la Comisión Preparatoria de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París 1946”. Fue publicado en 1947 por Macmillan, Nueva York.

El libro contiene cinco capítulos: una introducción, una serie de ejemplos notables, consideracio-

nes generales, políticas y métodos, y líneas de acción sugeridas. En la Introducción, el comité editorial describe el origen del documento, la fundación de la Comisión de Educación Fundamental, el concepto de Educación Fundamental y la importancia de la misión. Enfatiza particularmente el inmenso desafío para la UNESCO de “proceder con una misión tan vasta pero tan urgente, tan difícil pero tan inspiradora, tan compleja pero tan desafiante en la amplitud de su atractivo humano” (p. 10). La UNESCO debía iniciar un proceso continuo que involucraría a todos los Estados miembros interesados en mejorar la vida de sus ciudadanos y promover la libertad, la paz y un nivel de vida más elevado.

El Capítulo II es el más extenso (128 páginas) y contiene ejemplos de Educación Fundamental en varias partes del mundo. Algunas de las experiencias se toman directamente de los manuscritos de los expertos consultados, otras se citan ampliamente y contienen las partes principales de las experiencias descritas. El lector encuentra ejemplos notables de América Latina, África, Asia, el Sudeste Asiático, el Medio Oriente y la Unión Soviética. Si bien cada una de las experiencias descritas es única y está determinada por el contexto en el que se desarrolló, juntas ofrecen un panorama general de diferentes posibilidades de acuerdo con las necesidades y aspiraciones de las diferentes poblaciones involucradas. Los ejemplos muestran claramente que existe una gran necesidad de investigación sobre las diferentes tasas de éxito, la planificación, la organización y la capacitación del personal educativo necesario para las diversas actividades consideradas en la Educación Fundamental.

Desde el punto de vista de los educadores, el Capítulo III es el más interesante, debido a su profundo análisis de los componentes de la Educación Fundamental. Contiene cuatro ensayos de científicos conocidos. Albert Charton, de Francia, define la Educación Fundamental como “una educación básica, la educación de la masa de personas” que necesita abordar “el mayor número posible de personas, sin limitación, diferenciación o discriminación... La

Educación Fundamental es, por lo tanto, esencialmente popular y universal, [con el] propósito principal de combatir la ignorancia y el analfabetismo y difundir el conocimiento elemental y los medios para adquirirlo” (pp. 145-146). Este tipo de educación trata de llevar el conocimiento del mundo a millones de personas que viven en sociedades cerradas y tradicionales, aisladas de los eventos universales. Las transformaciones rápidas hacia la paz y la seguridad en todo el mundo necesitan la educación simultánea de personas de todas las edades, en función de sus tradiciones culturales, su idioma, sus creencias, necesidades y ambiciones, teniendo en cuenta cada comunidad con sus propias características.

Margaret Mead de Estados Unidos analiza la importancia de alcanzar una estrecha colaboración entre las principales potencias políticas con diferentes ideologías en Oriente y Occidente. Enfatiza el respeto de las diferencias culturales y la variedad de idiomas que deben mantenerse y promoverse para un mundo sostenible, basado en la interacción de diferentes culturas y visiones del mundo. Propone una serie de valores acordados sobre los cuales la UNESCO puede construir políticas mundiales: todos los esfuerzos educativos relacionados con “promover la salud, la nutrición, la seguridad y el bienestar general del individuo” (p. 155) y la convicción de que el cambio es bueno cuando promueve el progreso.

En varios documentos de este libro, los autores describen sociedades y comunidades como “primitivas”, “incultas” e “ignorantes” (pp. 147, 210, 218, 260). Margaret H. Read, antropóloga británica especialista en educación colonial y en el continente africano, muestra que las personas analfabetas tienen el conocimiento para sobrevivir en circunstancias extremas y la capacidad de aprender de los demás; son personas con experiencia y el deseo de mejorar su vida (p. 185). Ella sostiene que las naciones “avanzadas” son responsables del bienestar de los grupos desfavorecidos, y de asegurar que todos compartan los logros de una buena nutrición, excelente aten-

ción médica y “un nivel de vida y un modo de vida” que se aproxime, al menos, a algunos grupos rurales y a algunas sociedades campesinas en Europa Occidental” (p. 180). Además, argumenta que la mejora de las condiciones materiales, aunque necesaria, no es suficiente, ya que las necesidades espirituales y las aspiraciones individuales deben ser reconocidas y apoyadas en todos los países como los resultados más importantes de la educación.

Si bien la UNESCO apela a la educación, la ciencia y la cultura por su potencial para promover la paz, la seguridad y la colaboración, de acuerdo con Manuel Martínez Báez de México también pueden usarse para la guerra y la aniquilación de millones de personas, como pudo verlo el mundo en la Segunda Guerra Mundial. Por lo tanto, los objetivos de la educación propuestos por la UNESCO deben orientarse a fortalecer la dignidad del ser humano, promover la igualdad de oportunidades educativas y enseñar las responsabilidades de la libertad, a fin de “estar preparados para cumplir con los deberes y ejercer los derechos de un ciudadano libre del mundo” (p. 204).

Finalmente, Isaac Kandel de Estados Unidos señala que la Educación Fundamental no puede ser tarea exclusiva de la UNESCO, y que deben participar otras organizaciones de las Naciones Unidas. Además, analiza la importancia de la escolarización y su adaptación a cada entorno particular. Es necesario, sostiene, que exista una relación recíproca entre la escuela y la comunidad, en la que la escuela se beneficie del conocimiento colectivo de la comunidad y los estudiantes tengan la oportunidad de participar en la transformación de su entorno: los niños y los adultos deben aprender juntos.

El capítulo cierra con un énfasis en el “carácter novedoso y revolucionario” de la Educación Fundamental, una “inmensa lucha humana por el control compartido y consciente de la vida común de la humanidad”. En él se hace un fuerte énfasis en las “dificultades y la necesidad de capacitación, de estudio, de adaptación del trabajo a las diferencias del ambiente y la cultura, y en la necesidad de un esfuerzo prolongado y dedicado...” (p. 213).

El Capítulo IV trata sobre políticas y métodos y discute siete aspectos importantes de las decisiones políticas. En cada uno de ellos remite al lector a capítulos y páginas del libro donde estos temas se discuten en detalle. En “El alcance de la educación fundamental”, los editores resumen la importancia de la educación incluso en las naciones más avanzadas, así como la necesidad de educar a los niños y sus familias simultáneamente, pero teniendo en cuenta que los estilos de aprendizaje de cada uno son diferentes. Los autores enfatizan en “El contenido de la educación fundamental”, que sólo pueden hacerse sugerencias sobre los contenidos debido a la diversidad de necesidades educativas en el mundo. Pero “el contenido de la lectura, la enseñanza y la comunicación masiva proporcionadas... debe ser estimulante, interesante, esperanzador y desafiante en relación con los problemas inmediatos de aquellos a quienes se les presenta” (p. 224).

En “El Estado y las agencias voluntarias” se destaca la corresponsabilidad de trabajar juntos, particularmente en el reclutamiento y capacitación de personal, la provisión de recursos financieros y el apoyo a largo plazo de las autoridades locales, para que las medidas educativas permeen a cada comunidad y proporcionen cambios duraderos con respecto al bienestar colectivo y la oportunidad de participar en el conocimiento mundial. “El problema del lenguaje” se discute ampliamente con respecto a las dificultades de la lectura y la escritura en diferentes lenguas y dialectos. Los ejemplos de Rusia y China muestran las dificultades que esto conlleva. Además, los autores intentan responder a cómo “el lenguaje en sí mismo puede ser más efectivo para fines educativos” (p. 259) y qué materiales de lectura y ayudas visuales deben estar disponibles. Lo anterior lleva a “La provisión de material de lectura”, que debe satisfacer la posibilidad de autoaprendizaje de nuevas habilidades y técnicas en la agricultura y las diferentes profesiones tradicionales, y debe permitir al nuevo lector conocer el mundo más allá de su comunidad. Se propone que las ayudas sensoriales son un soporte importante para las diferentes activida-

des de la Educación Fundamental, como la radio, las películas, los periódicos para lectores principiantes, los periódicos murales, las historietas, las diapositivas, el drama y el arte; muchas de las cuales pueden ser desarrolladas por las propias comunidades.

La motivación para aprender se revisa en “El problema de los incentivos”, donde se asienta la importancia de establecer la conexión entre los resultados finales y las necesidades individuales iniciales. Cuando las personas ven que las diferentes técnicas de cultivo aumentan la producción, que las medidas higiénicas detienen las enfermedades y la muerte de los niños; cuando las actividades recreativas mejoran la cohesión de la comunidad, las personas están dispuestas a aprender. Pero lo más importante: la UNESCO necesita propagar que “en el avance hacia la unidad humana... las naciones y las personas no perderán su identidad, sino que ganarán hermandad” (p. 285).

El último capítulo se titula “Líneas de acción sugeridas”. En él se discuten las funciones de la UNESCO en la Educación Fundamental; la necesidad de compartir ideas, registrar, analizar y publicar “éxitos y fracasos” para conectar países y proyectos, y elevar la educación “a su mayor estatura humana como movimiento mundial” (p. 288). El programa de la UNESCO en su conjunto (educación, ciencia y cultura) y muchos de los organismos y organizaciones especiales de la ONU tienen relación con la Educación Fundamental y deberán coordinarse de manera eficiente. Para ese propósito, el Comité Edito-

rial sugiere la creación de un Panel de Educación Fundamental de expertos que estará disponible “para conferencias, consultas, demostraciones y otros contactos en varios países del mundo” (p. 291), además de la investigación y la organización de la documentación completa, incluidos “materiales impresos... registros completos de películas, programas de radio, diagramas, cuadros, mapas y otras ayudas para la enseñanza en las escuelas y para la instrucción de adultos” (p. 293). Todas estas actividades deberían culminar en una Conferencia Mundial en cooperación con los gobiernos de los Estados miembros de la UNESCO.

Es sorprendente que el mensaje de este libro sigue siendo válido después de 74 años, aunque gran parte de la información puede estar desactualizada. La Educación Fundamental en nuestros días es más necesaria que nunca para luchar contra la pobreza, la violencia y las guerras que continúan en todo el planeta; y para que la humanidad pueda lograr seguridad, libertad, justicia social y una paz duradera para todos. Lo que se escribió en 1946 todavía está justificado: “Realmente se puede decir que la educación, en sus formas tradicionales, no ha podido salvarnos del flagelo de la guerra o promover el progreso social en una mayor libertad. Ahora se necesita un enfoque nuevo, más directo e integral” (p. 304).

Reseñado por: Ilse Brunner



Cómo imprimir carteles

Aplicación a la Educación Fundamental

El libro *Cómo imprimir carteles. Un procedimiento al alcance de todos*, de Jerome Oberwager, describe paso a paso el procedimiento para elaborar carteles en imprenta de cola. Este método fue muy utilizado en las primeras épocas del CREFAL. Los estudiantes elaboraban las planchas e imprimían con esa técnica los carteles que después utilizarían como apoyo a sus actividades educativas. Transcribimos aquí las últimas páginas del manual donde se establece la vinculación entre el trabajo de creación, elaboración e impresión de carteles y la Educación Fundamental.

Al considerar el proceso de impresión de cola y su aplicación para la educación fundamental, es importante establecer concretamente algunos de los objetivos que ésta persigue.

Un primer problema es el siguiente: la producción de materiales gráficos ¿debe realizarse con vistas al interés local o debe ser realizada para una distribución nacional?

Si se aspira a esto último, el procedimiento aquí descrito pocas posibilidades podrá ofrecer. La impresión en cola es un procedimiento manual, casi doméstico, de poco rendimiento cuantitativo. En producción en alta escala no puede competir con la litografía o el clisé de fotograbado. Si un Ministerio el Educación quiere hacer ediciones de carteles de tipo nacional, el procedimiento de cola no es ni económico ni recomendable.

Pero para la tarea de Educación Fundamental el material gráfico debe sujetarse a las características de tipo local.

Los carteles son valiosos cuando tratan un problema específico y ofrecen una solución adecuada. Por ejemplo, pongamos este caso:

La malaria presenta un problema general.

Los carteles que se producen en una base centralizada pueden sugerir solamente “Protéjase de los mosquitos”. Los letreros producidos localmente pueden decir “Deseque los pantanos” o “Cubra los pantanos con aceite”, dependiendo de lo que sea más práctico en una localidad dada. Las condiciones locales a menudo requieren soluciones diferentes para un mismo problema. Los carteles producidos localmente pueden tomar en cuenta estas diferencias y consecuentemente ser más eficaces. Es frecuente que un problema particular pueda tener una solución diferente en cada localidad. Muchos carteles diferentes pueden ajustarse más a las necesidades locales y ser más efectivos.

Un ejemplo típico de esta producción centralizada es el de un cartel producido y distribuido por un Departamento Nacional de Salud. El cartel decía: “Cubra sus ventanas con telas de alambre”. Los carteles fueron distribuidos en una localidad donde las telas de alambre eran prácticamente imposibles de conseguir. El cartel tuvo poco efecto práctico. Si el cartel hubiera sido hecho con una adecuación local habría dicho: “Cubra su ventana con velo” (manta de cielo, gasa), que era un material fácil de obtener en esa zona.

Con carteles producidos localmente es posible proponer soluciones específicas; es posible crear imágenes visuales con las cuales las gentes de una localidad particular pueden identificarse plenamente. La gente, especialmente en zonas atrasadas, tiene un particular sentido del localismo y usualmente se identifican con la región o grupo social. En un pueblo en la orilla del lago de Pátzcuaro, un grupo de maestros alumnos del CREFAL mostraron un cartel producido en el Centro. Este cartel indicaba la manera correcta de seleccionar semillas de maíz... La siguiente conversación entre dos campesinos del pueblo oída por los alumnos, evidenció una crítica interesante.



Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

—Ésta es la forma de seleccionar semillas allá por Guadalajara— dijo uno viendo el cartel.

—¿Cómo sabes tú que es así que lo hacen en Guadalajara?— preguntó otro campesino.

El primero contestó con mucha seguridad: “Es muy claro, hombre, este es un cuadro de Guadalajara. ¿No ves tú el sombrero que trae el señor?”

El artista del CREFAL no había puesto suficiente atención al estilo del sombrero que se usa en la región de Pátzcuaro. En efecto, había tomado como modelo uno del estilo de los que se usan en Jalisco.

El cartel “Viejito, pero Aprendiendo”, ilustrado en este folleto, es un ejemplo de las posibilidades de la producción local. Aquí el artista empleó un juego de palabras usando como tema un “viejito” de los de la danza del mismo nombre. Esta danza es conocida por todos los hombres, mujeres y niños de la región de Pátzcuaro. Fuera de esta región poco se conoce y este cartel expuesto en otra parte provocaría confusión o no tendría sentido.

Los vestidos, el color, las costumbres, la arquitectura, el paisaje y muchos otros detalles, todos afec-

tan el grado con que la gente puede identificarse con las ideas presentadas en un cartel.

Tal vez no es posible producir diferentes carteles para los cientos de localidades que hay en México, ya que cada una tiene sus propios estilos de sombreros, danzas, etc. Sin embargo, nos parece deseable producir carteles con una base local hasta el punto en que sea posible.

Otro factor importante es la independencia de producción local. Mientras mayor sea el número de personas que tienen a su disposición los medios de reproducción, más democráticos serán los resultados.

Los carteles y otros materiales gráficos es probable que reflejen las necesidades y aspiraciones reales del pueblo cuando sean creadas desde su dibujo hasta su exhibición por los maestros y dirigentes locales en lugar de ser hechos por funcionarios que están a cientos de kilómetros de distancia.

Con la producción local, como objetivo, el procedimiento de impresión de cola ofrece muchas ventajas. Se puede poner en práctica con un mínimo de

equipo. Cuando ya está hecha la plancha de cola (o clisé) todo lo que se necesita es un rodillo de tinta para sacar impresiones... La imprenta es nada más que para apresurar la producción. Distinto a lo que ocurre con otros procedimientos de impresión, con éste se pueden sacar impresiones con un mínimo de presión.

La plancha de cola, muy flexible, deposita la tinta en el papel fácilmente. Trabajando sin imprenta es posible imprimir con una plancha de cola cinco o diez veces más rápido que en linóleo o madera.

También es práctico hacer carteles de gran tamaño. El tamaño del cartel que se puede hacer está limitado nada más que por el pedazo de vidrio de que se disponga. Las planchas de cola 2 x 2 m se pueden hacer con la misma facilidad con que se hacen las más pequeñas. Si coloca la plancha de cola en una mesa grande —o aun en el piso— se entinta con un rodillo de mano y se sacan las impresiones poniendo el papel en contacto con la plancha frotando suavemente.

También se pueden hacer carteles en color, haciendo una plancha para cada color, lo mismo que se hace en cualquier otro procedimiento. Como la plancha es muy flexible, también se puede adaptar a una imprenta rotativa; para ello sólo hay que envolver el cilindro con la plancha de cola y lijarlo.

Una de las características principales de la plancha de cola es su flexibilidad. Por tanto, se pueden construir distintos tipos de imprenta, completamente de madera. Esto es posible por la poca presión que se necesita para sacar impresiones y porque no exige mucha exactitud en la construcción de la imprenta. La flexibilidad de la plancha compensa cualquier irregularidad que tenga la imprenta. Los rodillos imperfectos, la presión desnivelada, la mesa torcida, u otras imperfecciones que puedan ocurrir en una imprenta no van a afectar los buenos resultados. Estos factores hacen posible que cualquier maestro con la ayuda de un carpintero pueda construir su imprenta con muy poco costo.

Frecuentemente, los que trabajan en la Educación Fundamental se encuentran en la necesidad

de imprimir palabras con letras muy grandes. Es difícil encontrar tipo más grande que 3 pulgadas y además los tipos grandes son muy caros. Con el procedimiento de cola se puede fácilmente grabar letras de cualquier tamaño en la cera e imprimirlas luego con planchas de cola.

Otra ventaja de la plancha flexible es que hace posible la impresión en cualquier material. Aquí hemos impreso con éxito en tela, madera, cuero, vidrio, metal, cemento, yeso y en muchos tipos de papel. La flexibilidad de la plancha permite que se acomode a casi todas las superficies: basta que ésta ofrezca la adherencia necesaria que requiere la tinta.

Se pueden imprimir patrones de vestidos en tamaño normal sobre la misma tela en que se van a cortar. En madera o metal se pueden imprimir anuncios permanentes. En tela, carteles, banderas y estandartes.

Como las necesidades de los que trabajan en la Educación Fundamental varían mucho, la impresión en diferentes materiales presenta muchas posibilidades.

Mientras las características técnicas presentan las ventajas que anotamos, muchos de los maestros que estudian en el Centro creen que la más importante es su bajo costo y la disponibilidad de los materiales.

Después de la inversión de dinero original para la cola, glicerina, cera, es posible continuar imprimiendo cualquier número de carteles diferentes por un periodo indefinido, sin gastar más dinero. Si se guarda la cola limpia se va a mejorar en lugar de deteriorarse por el uso repetido. Frecuentemente hay la necesidad de imprimir cien o menos carteles. Los gastos para hacer un clisé en la mayoría de otros procedimientos es tan alto que un cartel resulta de un precio prohibitivo.

Aparte de la labor del maestro, hacer un clisé de cola no cuesta nada. Por eso este procedimiento es práctico aunque no se aplique más que a la producción de 10 a 15 ejemplares.

De todos los demás procedimientos, el de cerisicromía es el que está más próximo a tener las mis-

CENTRO REGIONAL DE EDUCACION
FUNDAMENTAL PARA LA AMERICA LATINA



FESTIVAL DE INAUGURACION
8 DE MAYO. 11 HORAS EN LA PLAZA DE SAN FRANCISCO
PATZUNARO.

Fotografía: Archivo Histórico del CREFAL.

mas ventajas que el procedimiento de cola. Los que están familiarizados con la cerisicromía, sin embargo, le asignan mayores posibilidades al procedimiento de cola.

Aquellos que trabajan en la Educación Fundamental diariamente se enfrentan con nuevos problemas que requieren nuevas soluciones. Es a ellos a quienes ofrecemos este procedimiento de impresión. Si lo aplican con paciencia y dedicación, seguramente verán a poco recompensados sus esfuerzos.

Esta es nuestra experiencia; quisiéramos que en un futuro próximo fuera la de muchos maestros de Educación Fundamental.

El Correo de la UNESCO

En una de las Consideraciones de la *Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional* de la UNESCO (1964) se sostiene que “la ignorancia del modo de vida y de los usos y costumbres de los demás pueblos sigue constituyendo un obstáculo para la amistad entre las naciones, su cooperación pacífica y el progreso de la humanidad”. Como se afirma en el editorial del número de agosto-septiembre (año XXII), de 1969 de *El Correo de la UNESCO*, órgano de difusión de ese organismo desde 1948,

...ha tratado, por medio de la palabra y de la imagen, de combatir la sospecha y desconfianza entre un pueblo y otro relatando la historia, no registrada casi nunca en los periódicos, de hombres y mujeres de distintas procedencias que trabajan juntos para vencer la ignorancia y la enfermedad, para disminuir el prejuicio racial, para mejorar el nivel de vida y fomentar una mayor comprensión de las costumbres y las vidas de otros pueblos.

El Correo de la UNESCO se publicó mensualmente desde 1948 hasta 2011, que fue suspendida por falta de fondos, pero en 2016 fue relanzada, ahora con periodicidad trimestral, en formato impreso y digital, en los seis idiomas oficiales de la UNESCO. Todos los números publicados desde 1948 pueden consultarse en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108359>



