

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO DIEZ

DOSSIER



REDACTOR INVITADO:
STUART N. HART



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXIX, n° 2, junio 1999

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبليات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).

NUMERO CIENTO DIEZ

P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXIX, n° 2, junio 1999

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Conciliar la legislación, las decisiones políticas
y la práctica cotidiana

Ulf Fredriksson 171

DOSSIER: LOS DERECHOS DEL NIÑO A LA EDUCACION

Una conferencia internacional y un *dossier*

Cynthia Price Cohen

Martha Farrell Erickson

Målfrid Grude Flekkøy y Stuart Hart 183

Los derechos educativos de los niños

Sandra Prunella Mason 199

La aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño:
factores a favor y en contra

Gerison Lansdown 209

Los derechos de los niños con necesidades especiales:
de los derechos a las obligaciones y responsabilidades

Lena Saleh 221

La educación para la democracia
¿cómo ponerla en práctica?

F. Clark Power 237

Apoyar los derechos educativos del niño:
expectativas y demandas de docentes y de padres

Eugeen Verhellen 245

Criterios educativos de los padres chinos
y sus consecuencias en la educación de los niños

Muju Zhu 255

El niño, sus derechos y su entorno educativo en Kivu meridional
(República Democrática del Congo)

Juvénal Bazilashe Balegamire 263

Epílogo: educación y dignidad

Uazuvara E. Katjivena 283

TENDENCIAS/CASOS

Los institutos rurales en Turquía

Ali Arayici 291

La evaluación de la formación universitaria:
el punto de vista de los licenciados

Farid Boubekeur 307

Perspectivas y límites de la profesionalización de la universidad:
el ejemplo de Togo

Émile-Michel Hernandez 325

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción. Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet: <http://www.ibe.unesco.org>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica).
E-mail: jean.de.lannoy@infoboard.be
(Ver el formulario al final de este volumen.)

Publicado en 1999
por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy,
75352 París 07 SP (Francia)

Impreso por SADAG, Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO 1999

PERSPECTIVAS

COMITE EDITORIAL

DIRECTOR DEL COMITE

Jacques Hallak

MIEMBROS DEL COMITE

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

REDACCION

DIRECTOR DE EDICION: John Fox
REDACTORA ADJUNTA: Nadia Khromchenko
ASISTENTE DE REDACCION:
Brigitte Deluermoz
REDACCION ESPAÑOLA:
José María Domínguez
REDACCION FRANCESA:
Françoise Bouillé, Jacques Lecavalier
REDACCION INGLESA:
Mark Bloch, Graham Grayston, Kerstin Hoffman

POSICIONES/CONTROVERSIAS

CONCILIAR LA LEGISLACION, LAS DECISIONES POLITICAS Y LA PRACTICA COTIDIANA

Ulf Fredriksson

La disposición más importante que adoptan los gobiernos de todo el mundo en relación a los niños es la escolarización. Una vez reconocido esto, ¿cómo podemos hacer mayor hincapié en el derecho a la educación con el fin de lograr la educación para todos y cómo podemos cumplir con los derechos de los niños en las instituciones educativas?

La legislación, las decisiones políticas y las recomendaciones internacionales

Las convenciones internacionales forman parte de la legislación nacional. Cuando un país ratifica una convención, se compromete a incorporar su contenido en la legislación nacional. Las decisiones políticas adoptadas por los políticos de cada país para aceptar las declaraciones y recomendaciones internacionales son, efectivamente, compromisos con determinados principios. El hecho de aceptar una recomendación internacional no tiene carácter legalmente vinculante, aunque, desde un punto de vista moral, puede considerarse vinculante para su ratificación.

Versión original: inglés

Ulf Fredriksson (Suecia)

Profesor de enseñanza primaria y secundaria. Entre 1983 y 1993, trabajó como funcionario de dedicación plena en el sindicato sueco de enseñanza, y como su secretario internacional desde 1988. Desde 1994, ha trabajado para Education International, la federación internacional de sindicatos de la enseñanza con sede en Bruselas. Actualmente, prepara su tesis de doctorado sobre el tema de las habilidades de lectura de los hijos de familias de inmigrantes en el Instituto de Educación Internacional, Universidad de Estocolmo. Ha publicado varios libros y artículos en sueco sobre la educación internacional, la educación intercultural, la historia de los sindicatos de la enseñanza y la adquisición de la lectura entre los hijos de familias inmigrantes. Correo electrónico: ulf.fredriksson@ei-ie.org

Las recomendaciones y convenciones internacionales importantes comprendidas en este debate son:

- la Declaración Universal de los Derechos Humanos;
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales;
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos;
- la Declaración de los Derechos del Niño;
- la Convención sobre los Derechos del Niño;
- la Recomendación relativa a la Educación para el Entendimiento, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación en relación a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales;
- la Declaración Mundial de Educación para Todos (Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990);
- la Recomendación sobre el Estatuto de los Profesores de la OIT/UNESCO;
- la Convención sobre la Edad Mínima (Convención n° 138 de la OIT); y
- los Derechos de los Indígenas y de los Pueblos Tribales (Convención n° 169 de la OIT).

En estas recomendaciones y convenciones internacionales, se ha estipulado claramente que:

- todos los niños tienen derecho a la educación;
- los niños deberían recibir una educación de calidad;
- los colegios deberían ser lugares seguros para los niños;
- la escuela debe enseñar a los niños ciertos derechos democráticos y ayudarles a aprender a hacer uso de estos derechos en la sociedad;
- los niños no deberían ser obligados a trabajar; y
- los niños deberían gozar de estos derechos sin discriminación.

¿Hasta qué punto respetan estos principios los gobiernos nacionales? ¿Qué está sucediendo en los sistemas educativos nacionales, en las escuelas y en las aulas? O, en algunos casos, ¿qué no está sucediendo?

La situación actual

Muchos de los principios contenidos en las recomendaciones y convenciones internacionales no se cumplen en los sistemas educativos nacionales.

- Grandes contingentes de jóvenes no reciben ningún tipo de educación o sólo unos pocos años de educación primaria. Aproximadamente, el 13% de todos los niños no están inscritos en la educación primaria (Foro EFA, 1998).
- Muchos niños, a pesar de algunos años de escolarización, no han adquirido las habilidades básicas en lectura ni en matemáticas. Por ejemplo, las pruebas realizadas en Ghana, en 1996, demostraron que sólo el 5,5% de los alumnos de sexto curso había aprendido las destrezas básicas requeridas en el programa de inglés, y que sólo un 1,8% había adquirido dichas destrezas en matemáticas (Quansah, 1997). Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sostiene que en algunos de los países más ricos del mundo más del 20% de los adultos no saben leer ni escribir, excepto

en el más elemental de los niveles (Human Resources Development Canada) (OCDE, 1997).

- Las niñas reciben menos educación que los niños y, en algunos países, la proporción de escolarización de niños y niñas difiere sustancialmente. La proporción de escolarización media en el mundo en la educación primaria es del 84% para las niñas y del 90% para los niños (Foro EFA, 1998).
- Los niños pertenecientes a minorías étnicas, grupos nómadas, poblaciones indígenas, grupos migratorios y otras minorías reciben menos educación que los niños de otros grupos mayoritarios en la sociedad. En los países industrializados, los hijos de familias emigrantes siguen menos la vía de la especialización académica en la educación secundaria y terciaria que los niños de la población mayoritaria (Fredriksson, en prensa).
- Muchas instalaciones escolares se encuentran en mal estado y carecen del equipamiento básico. Un grupo de investigadores de la UNESCO y del UNICEF estudió las escuelas primarias de algunos de los países menos desarrollados. Descubrieron que éstas rara vez gozan del equipamiento básico, como pizarras, un mapamundi, armarios, mesas y sillas para el profesor o mesas y sillas para los alumnos. En Etiopía, por ejemplo, el 72% de los alumnos de las escuelas estudiadas asistía a clase en colegios que necesitaban equipamientos básicos o que había que reconstruir totalmente (Schleicher, Siniscalco y Postlethwaite, 1995).
- Muchas escuelas no son lugares seguros para los niños y se ha constatado una creciente inquietud acerca de la violencia en los centros escolares. A pesar de que no hay estadísticas disponibles, en la mayoría de los países existe el sentimiento de que la violencia en las escuelas está aumentando (Comité Sectorial Permanente para la Educación Secundaria, 1998; Comité Sectorial Permanente para la Educación Preescolar y Primaria, 1998).
- Numerosos niños no aprenden los derechos democráticos básicos durante su educación ni tienen la oportunidad de practicar estos derechos. En los países donde los adultos tienen escasa o nula libertad de pensamiento, expresión o asociación, es evidente que difícilmente los niños podrán gozar de dichos derechos.
- Muchos niños jamás tienen acceso a la educación básica y, en su lugar, se ven obligados a trabajar. No existen estadísticas precisas sobre el número de niños que trabajan en el mundo, pero los cálculos avanzan una cifra que oscila entre los 100 y los 250 millones.

¿Dónde surgen los problemas?

¿Por qué los gobiernos no cumplen los compromisos que asumen cuando aceptan las recomendaciones y las convenciones internacionales e, incluso, cuando las ratifican? Esto se puede atribuir rara vez a la falta de una legislación nacional. La mayoría de los países reconocen formalmente el derecho de los niños a la educación. Además, en casi todos, su legislación establece la obligatoriedad de la educación primaria.

La legislación también pretende garantizar a menudo una cierta calidad de la educación.

Cuando estudiamos las declaraciones y el contenido de las políticas formuladas por los ministros de educación, observamos que hay un compromiso con los principios de educación para todos, educación de calidad y educación democrática. Una revisión de las declaraciones de política educativa de un grupo de países africanos (Psacharopoulos, 1990) identificó diversas referencias al aumento de la cobertura de la educación primaria, a la calidad de la educación, al aumento de la cobertura de la educación secundaria, etc. Si bien las políticas declaraban que, hacia 1980, el 100% de todos los niños estarían inscritos en la enseñanza primaria, el 23% en la secundaria y el 2% en la superior, la realidad, en 1980, para ese grupo de países, era que sólo el 76% estaban inscritos en la enseñanza primaria, el 16% en la secundaria y el 1% en la superior (página 18).

La ejecución

El verdadero problema es la falta de ejecución de la legislación y de las políticas. Un estudio de 153 reformas y proyectos educativos en África confirmó que sólo el 3% había sido plenamente ejecutado y que sólo el 5% había sido ejecutado en su mayor parte (Craig, 1990).

Existen diversas explicaciones acerca de por qué no se llevan a cabo las reformas y otros tipos de proyectos educativos. Para empezar, ¿se pretendía realmente llevar a cabo una reforma? A veces las declaraciones tienen tintes electoralistas o no pretenden sino obtener popularidad a corto plazo. En muchos casos, los objetivos como “educación para todos” son pura retórica. En otros, la falta de aplicación en la práctica nace de la ignorancia política, puesto que ciertos círculos políticos sencillamente no entienden la necesidad de llevar a cabo los proyectos. Para muchos, la parte difícil consiste, en primer lugar, en aprobar la decisión correcta. Los planificadores de las políticas a menudo creen que éstas, una vez aprobadas, se ejecutan solas.

La falta de aplicación puede deberse a que los objetivos no estaban claros desde un principio o a que, incluso, eran contradictorios. Puede que los objetivos hayan sido demasiado vagos, o que carecieran de realismo. Las políticas educativas no se han ejecutado adecuadamente porque no se basaban en la información adecuada. Se carecía de estadísticas, investigaciones y otras informaciones que podrían haber apoyado las políticas. No existían estadísticas ni información financiera fiable. La aplicación de las políticas también falla debido a la existencia de una burocracia que carece de la competencia y de la voluntad para llevarlas a cabo.

Otra de las causas de la falta de ejecución de las políticas educativas es que sus responsables y planificadores no consultan con aquellos que deben llevarlas a cabo, en la mayoría de los casos profesores y directores de los centros educativos. En ciertos casos, se margina a otros participantes con intereses directos, como padres y alumnos.

La falta de financiación

La falta de financiación es una de las principales causas de la escasa ejecución de las reformas. En ocasiones, no es más que parte del enorme problema financiero que aqueja a numerosos países. Muchos países poco desarrollados asignan el 20% o más de sus presupuestos nacionales a la educación, pero no pueden escolarizar a todos los niños y jóvenes. En casos extremos, los gobiernos destinan más del 30% del presupuesto nacional a la educación y escolarizan a menos del 30% de todos los niños. El crecimiento demográfico obliga a los gobiernos a aumentar permanentemente los recursos destinados a la educación, sólo para mantener la proporción de niños escolarizados. El aumento de la escolarización exigiría destinar mayores partidas presupuestarias a la educación. Los presupuestos nacionales, ya bajo fuertes presiones, no pueden hacerle frente. En muchos países, las políticas de ajuste estructural han llevado al gasto público a niveles donde cualquier modificación de las asignaciones presupuestarias tiene graves repercusiones en otros servicios esenciales.

El pago de la deuda y de los préstamos a las instituciones financieras internacionales constituye una parte considerable del presupuesto nacional de muchos de los países menos desarrollados, que, en algunos casos, puede ser del 20% o superior. En efecto, estas grandes sumas de dinero bloquean la inversión en otras áreas. En África subsahariana, si sólo el 20% de los 10 a 13 mil millones de dólares que cuesta pagar la deuda de más de 200 mil millones de dólares pudiese reinvertirse en educación, todos los niños tendrían sillas en su aula (Sawyerr, 1997).

Las limitaciones financieras obligan a muchos gobiernos de países poco desarrollados a hacer una elección imposible entre profesores y textos. Proporcionar buenos libros de texto sin profesores competentes no da resultados (Torres, 1996). Los profesores tampoco pueden enseñar adecuadamente sin soportes textuales. Los recursos financieros disponibles no pueden contar a la vez con buenos profesores y con textos escolares. Cualesquiera que sean las prioridades que establece un gobierno en dicha situación, el resultado es, inevitablemente, desfavorable.

No existen cálculos mundiales de los costos por alumno necesarios para obtener una educación de calidad. Evidentemente, estos costos varían entre países e, incluso, dentro de un mismo país. Sin embargo, es obvio que los recursos destinados a la educación de los niños son inadecuados en muchos países. En los países desarrollados, el gasto público medio por alumno, en 1995, fue de 4.979 dólares y, en los países menos desarrollados, este gasto fue de 33 dólares. Las regiones más desarrolladas, especialmente los países industrializados (en total, 26 países, según las estadísticas de la UNESCO), destinaron 1,109 billones de dólares a la educación, lo que equivale al 79% del gasto público en educación en todo el mundo. Los países menos desarrollados (un total de 48 de los países cubiertos por las estadísticas de la UNESCO) destinaron 5.300 millones de dólares a la educación pública, es decir, el 0,4% del gasto público en educación en todo el mundo (UNESCO, 1998).

La falta de voluntad política

Algunos gobiernos hablan de la necesidad de ofrecer una educación para todos y de mejorar la calidad de la educación, pero no están preparados para pagar el precio que ello exige. Se suele hablar retóricamente de la política educativa, pero no se destinan los recursos necesarios para llevarla a cabo. Los recursos están disponibles, pero se destinan a otros fines.

Hemos observado que no existen cálculos internacionales en relación a cuánto cuesta y cuánto debería costar la educación de un niño, aunque sí existen cálculos sobre qué parte de sus recursos totales debe destinar un país a la educación para satisfacer sus necesidades educativas. La Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI (conocida como la Comisión Delors) sugirió que todos los países deberían destinar al menos el 6% de su producto nacional bruto a la educación (UNESCO, 1996, pág. 165). En las estadísticas de la UNESCO sobre educación para 1998, el 74% de los países comprendidos habían destinado menos del 6% a la educación.

Algunos países, que aún invierten ampliamente en gastos militares, destinan a la educación partidas considerablemente inferiores en el presupuesto nacional. Las cifras del Banco Mundial demuestran que, de los 93 países para los que había cifras disponibles en 1995, 16 gastaban más en defensa que en educación y salud juntas (Banco Mundial, 1995). En opinión de la mayoría de los expertos, si sólo se destinaran a la educación entre 3.000 y 6.000 millones de dólares de los 680.000 millones que se destinan actualmente a gastos militares, todos los niños tendrían una plaza en una escuela decente (Sawyer, 1997).

La corrupción también agota los recursos. Es imposible calcular cuánto dinero se destina a apoyar privilegios injustos y termina en el bolsillo de políticos, administradores u otros. Si sólo una parte de estos recursos pudiese salir a la luz y ser utilizada para sus fines originales, se contribuiría de manera considerable a aumentar los presupuestos educativos.

La teoría económica

En los últimos años, los mercados internacionales han desempeñado un papel cada vez más importante en las decisiones que adoptan los gobiernos. Numerosas operaciones económicas de los mercados internacionales se centran en los beneficios rápidos y a corto plazo. Los gobiernos, especialmente en los países pequeños y en los que dependen de inversiones extranjeras, se ven obligados a seguir el juego de estas fuerzas del mercado. Los gobiernos desean atraer a los inversores e intentan modificar sus políticas en función de las demandas que, supuestamente, presentan estos inversores. Se cree que los inversores desean pagar pocos impuestos y, por ello, se favorecen políticas de reducción de impuestos y de recortes del sector público. Estas políticas tienen un precio, y puede ser que este precio no se manifieste inmediatamente. Los recortes del sector público que conducen a políticas perjudiciales

para los niños pueden mostrar toda la dimensión de sus consecuencias sólo diez o veinte años más tarde.

Los economistas han comenzado a entender que el medio ambiente tiene un precio y que su destrucción forma parte del cálculo de los beneficios y pérdidas de las transacciones económicas. Se ha comprendido, al menos en parte, que es más barato minimizar ahora el gasto medioambiental que intentar subsanar, años más tarde, una destrucción irreparable. De la misma manera, es necesario comenzar a entender la necesidad de inversiones a largo plazo que apoyen a los niños y a su educación (De Vylder, 1997).

Los profesores

No podemos hablar de una mayor consonancia entre legislación, decisiones políticas y práctica cotidiana sin abordar el papel del profesor. Al final, todas las políticas y reformas educativas se resumen en su aplicación práctica en los colegios y en las aulas y en la relación entre profesores y alumnos. Si los profesores no comparten los objetivos de las reformas, no las entienden o, incluso, no se han informado sobre ellas, es poco probable que esas reformas se lleven a cabo. Abundan los ejemplos de reformas e innovaciones en los sistemas educativos que, simplemente, no han sido ejecutadas porque los reformadores no tuvieron en cuenta a los profesores (Villegas-Reimers y Reimers, 1996).

Un cuestionario dirigido a las organizaciones miembros de Education International, en algunos de los países más poblados del mundo, arrojó, como su conclusión más asombrosa, informes sobre el escaso alcance de las consultas o, en ciertos casos, sobre la ausencia total de consultas entre gobiernos y sindicatos de la enseñanza (Education International, 1996). La Organización Internacional del Trabajo también observó, en 1996, que la participación consultiva de los profesores en el terreno había sido desprestigiada o ignorada en el marco de las políticas de ajuste estructural.

La participación de los profesores en las decisiones sobre política educativa no es sólo una cuestión de dar crédito a sus conocimientos, sino que constituye una parte integral de la idea general de una escuela democrática. Los profesores sólo pueden ayudar a los alumnos a aprender a funcionar en una sociedad democrática si ellos mismos pueden trabajar en una estructura democrática. No se puede exigir al profesorado que sea democrático si no tiene una oportunidad justa de participar en los debates que preceden a las reformas educativas. La falta de este tipo de derechos de los profesores vacía de contenido la idea de una escuela democrática.

La formación docente

Hay demasiados profesores que no reciben una formación adecuada. Un estudio de las condiciones educativas en algunos de los países menos desarrollados reveló que, en muchos de ellos, entre el 20% y el 30% de los profesores no tenían la cualificación apropiada (Schleicher, Siniscalco y Postlethwaite, 1995). Education International

ha recibido informes de varios países sobre las dificultades que tienen para inscribir a estudiantes en centros de formación docente (Education International, 1995). Informes de varios países de América Latina ponen de relieve que la escasez de profesores está obligando a las instituciones de formación a aceptar a todo tipo de solicitantes, independientemente de sus antecedentes académicos (Villegas-Reimers y Reimers, 1996).

¿Qué hacer?

Basándonos en lo expuesto, podemos proponer diversas iniciativas.

- Se deben defender las recomendaciones y las convenciones internacionales. Desempeñan un papel clave en la creación de normas estables que garanticen la educación y los derechos de los niños. Deben revisarse y mejorarse continuamente. Las ONG internacionales pueden desempeñar un importante papel en la defensa de estas recomendaciones y convenciones y de su perfeccionamiento permanente.
- Se debe adecuar la legislación nacional a las normas internacionales. Las legislaciones y políticas nacionales requieren una revisión permanente, con el fin de asegurar que garantizan una educación para todos y respetan los derechos elementales de los niños.
- A menudo, los problemas de las políticas educativas no residen en la legislación ni en las políticas oficiales, sino en su implantación. Por lo tanto, para mejorar esa implantación, los gobiernos deben comprometerse con que la innovación y las reformas se traduzcan en iniciativas. Las políticas educativas deben basarse en información adecuada y en teorías educativas válidas. Los objetivos deben ser claros y realistas. Antes de adoptar cualquier decisión, es necesario consultar a los diversos grupos interesados.
- Una de las principales causas de la falta de implantación es la insuficiencia de los recursos. Es indispensable aumentar las inversiones en educación. Algunos países deben cambiar sus prioridades y reasignar los recursos de otros sectores de la sociedad a la educación. Otros dependen de las contribuciones de la comunidad internacional.
- Existe una urgente necesidad de elaborar y desarrollar conocimientos sobre política económica y su impacto en los niños. Es necesario continuar con el estudio de los efectos específicos a largo plazo que tienen las diferentes medidas en los niños, al igual que los efectos específicos a largo plazo de las inversiones en educación.
- El concepto de “escuela democrática” debe desarrollarse, lo que significa que deben desarrollarse los métodos para que los alumnos aprendan y practiquen la democracia. La escuela democrática es una escuela que reconoce los derechos de alumnos, profesores y padres para colaborar en los procesos de toma de decisiones.
- Se debe reconocer la necesidad de consultar a los interesados (profesores, padres, alumnos, etc.) sobre las políticas educativas. En todos los países debería exis-

tir un mecanismo de consultas entre la escuela, las autoridades escolares, las autoridades de gobierno y los demás participantes. Se debería proporcionar permanentemente la información necesaria. Tiempo suficiente, procedimientos de transparencia y comunicación efectiva con todas las partes interesadas son factores clave para asegurar que dichas consultas logren sus objetivos.

- Se debe reformar la formación docente y recalcar la necesidad de organizar la formación docente como un proceso permanente. También es necesario encontrar un nuevo concepto de formación docente de alta calidad que proporcione a los futuros profesores sólidos fundamentos teóricos y prácticos. Es necesario proporcionar una formación continua y permanente que permita el desarrollo profesional del profesorado y le proporcione los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a nuevos desafíos.

Referencias

- Banco Mundial. 1995. *Informe sobre el desarrollo mundial 1995*. Washington DC, Banco Mundial.
- Craig, J. 1990. *Comparative African experiences in implementing educational policies* [Experiencias comparativas en la ejecución de políticas educativas en África]. Washington DC, Banco Mundial. (n° 83, Documentos de Debate del Banco Mundial, Series del Departamento Técnico, África.)
- Education International. 1995. *Quality of education. Discussion papers on education* [La calidad de la educación. Documentos de discusión sobre la educación]. Bruselas, Education International.
- . 1996. *Education for all-mid-decade review: the teachers' perspective* [Educación para todos: una revisión a mediados del decenio: la perspectiva de los profesores]. Bruselas, Education International.
- EFA Forum. 1998. *Wasted opportunities. When schools fail. Education for all. Status and trends 1998* [Oportunidades perdidas. Cuando las escuelas fallan. Situación actual y tendencias]. París, UNESCO.
- Fredriksson, U. (En prensa). *Interkulturell undervisning, språk och läsning* [Enseñanza, lengua y lectura interculturales]. Estocolmo, Institute of International Education, Universidad de Estocolmo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/Human Resources Development Canadá. 1997. *Literacy skills for the knowledge society. Further results from the International Adult Literacy Survey* [Habilidades de lectura para la sociedad del conocimiento. Resultados adicionales del Estudio Internacional sobre la Alfabetización de Adultos]. París, OCDE y Human Resources Development Canada.
- Organización Internacional del Trabajo. 1996. *El impacto del ajuste estructural en el empleo y la formación de los profesores*. Ginebra, OIT.
- Psacharopoulos, G. 1990. *Why educational policies can fail. An overview of selected African experiences* [Por qué pueden fracasar las políticas educativas. Un resumen de experiencias seleccionadas en África]. Washington, DC, Banco Mundial. (n° 83, Documentos de Debate del Banco Mundial. Series del Departamento Técnico, África.)
- Quansah, K.B. 1997. *Monitoring standards in basic education using criterion-referenced tests* [Normas de seguimiento para las pruebas basadas en criterios de la educación básica].

- (Documento de debate para la mesa redonda del Institute for Economic Affairs, 18 de julio, 1997, Ghana Education Service, Accra.)
- Sawyerr, H. 1997. Quality education: one answer to many questions [La educación de calidad: una respuesta a muchas preguntas]. *En*: UNICEF. *The progress of nations*. Nueva York.
- Schleicher, A.; Siniscalco, M.T.; Postlethwaite, N. 1995. *The conditions of primary schools in the least developed countries. A report to UNESCO and UNICEF* [Las condiciones de las escuelas primarias en los países menos desarrollados. Un informe para la UNESCO y el UNICEF]. París, UNESCO.
- Standing Sectoral Committee on Pre-school and Primary Education. 1998. *The impact of the social environment of students and teachers/education workers on quality schooling and on success at and through schooling* [El impacto del entorno social de los alumnos y de los profesores y trabajadores de la educación en la calidad de la escolarización y en el éxito en y a lo largo de la escolarización]. Bruselas, Education International.
- Standing Sectoral Committee Secondary Education. 1998. *The impact of the social environment of students and teachers/education workers on quality schooling and on success at and through schooling* [El impacto del entorno social de los alumnos y de los profesores y trabajadores de la educación en la calidad de la escolarización y en el éxito en y a lo largo de la escolarización]. Bruselas, Education International.
- Torres, R.M. 1996. Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. *Perspectivas* (Ginebra), vol. XXVI, n° 3, págs. 481-503.
- UNESCO. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI.)
- . 1998. *Informe sobre la educación mundial 1998*. París, UNESCO.
- Villegas-Reimers, E.; Reimers, F. 1996. ¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación del mundo]. *Perspectivas* (Ginebra), vol. XXVI, n° 3, págs. 505-531.
- de Vylder, S. 1997. *Barn och ekonomisk politik. För en alternativ statsbudget* [Los niños y la política económica. Para un presupuesto alternativo]. Estocolmo, Rädda Barnen.

DOSSIER

LOS DERECHOS
DEL NIÑO
A LA EDUCACION

UNA CONFERENCIA

INTERNACIONAL

Y UN *DOSSIER*

*Cynthia Price Cohen, Martha Farrell Erickson,
Målfrid Grude Flekkøy y Stuart Hart*

Los artículos que integran el *dossier* de esta edición de *Perspectivas* han sido seleccionados porque aportan información sobre algunos de los asuntos, tendencias y temas importantes abordados en la reciente Conferencia Internacional sobre los Derechos del Niño en Educación. La Conferencia se celebró en Copenhague,

Versión original: inglés

Cynthia Price Cohen (Estados Unidos de América)

Titular de un doctorado. Fundadora y directora ejecutiva del Instituto Internacional de Investigación sobre los Derechos del Niño. En su calidad de representante de una organización no gubernamental, la Sra. Price Cohen participó en la elaboración del borrador de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, prosiguiendo de manera metódica la ejecución de numerosas actividades a nivel internacional en relación con esta cuestión. En tanto que docente, enseña la legislación relativa a los derechos del niño en el College of Law de la American University de Washington y en el College of Law de la Universidad de Tulsa. Por otra parte, ha pronunciado numerosas conferencias y ha colaborado en la elaboración de publicaciones escolares.

Martha Farrell Erickson (Estados Unidos de América)

Titular de un doctorado. Psicóloga del desarrollo, especialista en la relación padre/niño, en la prevención de abusos y en los malos tratos a niños, así como en los enfoques basados en la comunidad destinados a reforzar los vínculos familiares. Directora del Consorcio consagrado a los niños, a los jóvenes y a la familia en la Universidad de Minnesota. La Sra. Farrell se encarga de la ejecución del programa STEPS (Steps Toward Effective, Enjoyable Parenting), y realiza actividades de formación y de consulta con profesionales en los Estados Unidos y en el extranjero. Autora de varios artículos y de capítulos de libros. Ha participado en numerosas emisiones de televisión. Martha Farrell trabaja además en colaboración con el vicepresidente de Estados Unidos, Al Gore, en la conferencia anual consagrada a la política familiar.

Dinamarca, del 26 al 30 de abril de 1998. El principal objetivo de la Conferencia consistía en promover el respeto y el apoyo a los derechos de los niños y a su pleno desarrollo a través de la educación. Este artículo constituye la introducción al *dossier* y brinda información al lector sobre la Conferencia y sobre los artículos posteriores a ella; por otra parte, resume y precisa las 16 líneas principales que trazó la Conferencia y que se reflejan ampliamente en estos artículos.

La Conferencia facilitó un intercambio estructurado entre especialistas internacionales y nacionales sobre la teoría, la investigación, las políticas y las prácticas en relación al derecho de los niños a la educación. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, especialmente los Artículos 28 y 29, relativos a la educación, y el Artículo 23 sobre los niños con discapacidades, proporcionó el marco fundamental para el intercambio. El Ministerio de Educación de Dinamarca fue el principal organizador y patrocinador de la Conferencia. Para la presentación de la Conferencia, el Ministerio contó con la participación de la Oficina Internacional de Educación, Education International, el Grupo de Organizaciones no Gubernamentales para la Convención sobre Derechos del Niño, la International School Psychology Association y la Oficina para el Estudio de los Derechos Psicológicos del Niño (Facultad de Educación de la Universidad de Indiana – Universidad de Purdue, Indianápolis), así como con numerosas organizaciones nacionales de Dinamarca. Asistieron a la Conferencia unos doscientos participantes, entre ellos representantes de 49 países de las principales regiones del mundo y representantes de los ministerios de educación, educadores profesionales, psicólogos educa-

Målfrid Grude Flekkøy (Noruega)

Titular de un doctorado. Psicóloga clínica de la infancia, especialista en psicología infantil y adolescente. Ocupó el puesto de mediadora de la infancia en Noruega entre 1989 y 1991, función que no había existido hasta entonces en ningún otro país del mundo. Alta funcionaria del UNICEF de 1989 a 1991, y autora de la obra *A voice for children : speaking out as their Ombudsman* [Una voz para la infancia: la mediadora habla con franqueza] (1991). En tanto que colaboradora exterior del Instituto de las Familias en Sociedad de la Universidad de Carolina del Sur, publicó *The participation rights of the child : rights and responsibilities in family and society* [Los derechos del niño a la participación: derechos y responsabilidades en la familia y en la sociedad] (1997). Actualmente es psicóloga jefe en el Instituto Nic Waals de Oslo.

Stuart N. Hart (Estados Unidos de América)

Titular de un doctorado. Profesor de asesoramiento y de psicología de la educación, y director de la Oficina de Estudios de los Derechos Psicológicos del Niño en la Escuela de Educación de la Universidad de Indiana – Universidad Purdue, Indianápolis. Presidente del Comité de Derechos del Niño de la Asociación Internacional de Escuelas de Psicología y de su representación ante el Grupo de Organizaciones no Gubernamentales en la Convención de derechos del niño, en Ginebra. Antiguo presidente del Comité Nacional de Derechos del Niño. Director de investigaciones, conferenciante y autor de numerosos trabajos sobre los derechos del niño.

cionales, defensores de los derechos del niño, padres y niños. La sede de la convención fue el Royal School of Educational Studies, de Dinamarca.

Sandra Prunella Mason, Presidenta del Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, leyó el discurso inaugural de la Conferencia. Dicho comité realiza un seguimiento del cumplimiento de las disposiciones de la Convención sobre Derechos del Niño en todo el mundo. Su ponencia sobre los derechos de los niños en educación comprendía una visión general de la Convención y de la manera en que trabaja el Comité sobre los Derechos del Niño con los gobiernos nacionales para promover la ejecución plena de la convención. El programa de la Conferencia se dividió en tres grandes temas:

- el progreso alcanzado hasta la actualidad en el logro de los derechos del niño en educación;
- los derechos de los niños con necesidades especiales;
- las orientaciones para promover los derechos de los niños a través de la educación.

Cada uno de estos temas fue introducido por una ponencia en sesión plenaria, seguida de cuatro presentaciones y sesiones de grupos de trabajo simultáneas, cada una de las cuales abordó una dimensión importante del tema general. Las presentaciones plenarias sobre los temas (en el orden indicado más arriba) estuvieron a cargo de Gerison Lansdown (Directora de la Oficina de los Derechos del Niño en el Reino Unido), Lena Saleh (Jefa de la Sección de Educación de Niños con Necesidades Especiales, UNESCO, París) y Brent Parfitt (Mediador adjunto para los niños en Columbia Británica). Doce especialistas de renombre internacional, procedentes de diez países, presentaron y moderaron las presentaciones y los grupos de trabajo en los siguientes temas: temas culturales; modelos para informar sobre el progreso; posibilidades de convergencia entre la legislación, las decisiones políticas y la práctica; cooperación entre los hogares y la escuela; las experiencias de los niños sobre sus derechos; la inclusión y la integración en la educación de los alumnos con necesidades especiales; los derechos de los alumnos y los padres a recibir apoyo para sus necesidades especiales; las consideraciones financieras en la educación de necesidades especiales; las orientaciones programáticas y prácticas para promover los derechos y el pleno desarrollo; la educación para la democracia; los medios de que disponen los alumnos para expresar sus opiniones y ejercer influencia; las expectativas y demandas de los profesores y los padres. Jóvenes de cuatro países participaron en la Conferencia y presentaron sus opiniones en una sesión plenaria final, en un folleto de ocho páginas que realizaron para la conferencia. Se destinó una parte del tiempo a debates informales entre los participantes. Aparte de las ponencias tradicionales y de los debates de la conferencia, se destinaron las dos terceras partes de uno de los días a visitar las escuelas danesas. Esto proporcionó una oportunidad de observar los programas escolares y de entrevistar a los alumnos, a los representantes de los profesores, los administradores y la comunidad escolar.

Las ponentes de la conferencia, Sandra Mason, Gerison Lansdown y Lena Saleh entregaron los respectivos textos de sus ponencias para integrarlos en

este *dossier*. Varios otros conferenciantes han redactado sus artículos basándose en sus intervenciones en la Conferencia. Ulf Fredriksson, en la sección Posiciones/Controversias de este número, clarifica las condiciones en cuanto a las condiciones legales, políticas y económicas que han de tomarse en consideración en la medida en que su papel en la práctica cotidiana consiste en hacer avanzar los derechos educativos de los niños. F. Clark Power presenta una orientación a la educación que prepare a los niños para una plena participación en las sociedades democráticas. Eugene Verhellen propone el reto de construir escuelas y comunidades verdaderamente “amistosas” para los niños mediante su plena integración en la sociedad y en la toma de decisiones, la protección legal, una política educativa sistemática de los derechos educativos del niño y la formación de padres y profesores. Hemos añadido a este número de *Perspectivas* dos artículos cuyos autores no participaron en la Conferencia. Muju Zhu describe las tendencias históricas y actuales de los padres chinos frente a la orientación y a la implicación de sus niños en la educación, haciendo hincapié en la progresión de los derechos del niño. Juvénal Bazilashe Balegamire nos habla de la abnegación de los padres para impartir una educación de sus hijos en la región del Kivu meridional, en la República Democrática del Congo, pero también de los múltiples y poderosos factores que tienden a entorpecer, en esta región, los esfuerzos destinados a reforzar los derechos del niño tanto “a” la educación, como “en” la educación. La sección *dossier* concluye con un epílogo que describe las relaciones entre la educación y el autorespeto, escrito por Uazuvara E. Katjivena. La Conferencia fue un verdadero éxito. Logró sus principales objetivos, a saber, promover el respeto y el apoyo a los derechos de los niños y su pleno desarrollo a través de la educación. Los participantes revisaron una cantidad importante de información acerca de los objetivos tratados. Esto condujo a una amplia variedad de alianzas formales e informales entre los participantes para llevar a cabo proyectos educativos en conjunto. En los comentarios y en el trabajo de los participantes se observó un verdadero interés y una voluntad planificadora para fomentar los derechos de los niños en y a través de la educación. Se espera que los dirigentes nacionales que asistieron a la Conferencia apliquen las ideas, modelos y estrategias relevantes para las condiciones y necesidades educativas de sus respectivos países.

Puesto que la Conferencia brindó una base adecuada para orientar el progreso en materia de derechos de los niños en educación y dejó claro que es necesario debatir y avanzar aún mucho más, existen serios motivos para considerarla como la primera de una larga serie de conferencias. Ya se han dado los primeros pasos en la planificación de una segunda Conferencia Internacional sobre los Derechos del Niño en Educación. Se ha propuesto al Brasil como sede de esa Conferencia y se han iniciado las negociaciones para elegir lugar y fecha.

Las personas interesadas en recibir el informe de la Conferencia deberán dirigirse a: Joergen Hansen, Ministerio de Educación de Dinamarca, H.C. Andersens Boulevard, 45, 1553, Copenhagen V (Dinamarca). Tel.: 45/33925038, Fax 45/33955411. Correo electrónico: joergen.hansen@uvm.dk

Temas esenciales de orientación en el campo de los derechos del niño

Los autores de este artículo fueron los relatores de la Conferencia Internacional de los Derechos del Niño (Copenhague, 26-30 de abril de 1998). En el ejercicio de esta función, tuvieron la responsabilidad colectiva de asistir a todas las sesiones y de escuchar atentamente, interpretar e informar sobre la Conferencia. Así, pudieron identificar 16 temas que fueron objeto de atención en repetidas ocasiones durante las ponencias y debates de la Conferencia. Son los siguientes:

- todos los niños tienen derechos;
- la educación es un derecho de todos los niños, y no un privilegio;
- la sociedad está obligada, en general y en concreto, a cumplir con todos los derechos del niño en y a través de la educación;
- los objetivos de la educación recogidos en el Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño pueden y deben ser operativos;
- todos los objetivos, entornos y prácticas deben apoyar la participación del niño y su pleno desarrollo;
- el respeto por los derechos del niño debe promover la calidad de vida presente y futura del niño;
- la escuela debe respetar los derechos humanos de todas las personas, con objeto de respetar efectivamente los derechos del niño;
- se debe dispensar la educación y el aprendizaje en el entorno escolar y fuera de él de manera rigurosa y coordinada;
- se pueden superar los obstáculos identificados en el respeto de los derechos del niño a la educación;
- es necesario reconsiderar la enseñanza y el aprendizaje: se han creado métodos más eficaces;
- la educación debe respetar las diferencias individuales, contextuales y culturales;
- las necesidades especiales y la escolarización integradora encarnan principios morales, realidades y especificidades que es necesario comprender;
- los gobiernos deben aplicar el análisis de costo/beneficio a largo plazo en la educación para definir las prioridades en el uso de los recursos;
- se debe reforzar la formación docente, la educación de los padres y la aptitud de los niños para instruirse;
- se debe garantizar transparencia en la aplicación de las decisiones, en la utilización de los recursos asignados y en la elaboración de los informes; y
- los derechos requieren más que un apoyo legal: se debe manifestar un imperativo moral en todos los niveles de la sociedad (Dinamarca, 1998).

Estos temas podrían inspirar los principios fundamentales que orienten a las teorías, la investigación, las políticas y la práctica del futuro para fomentar los derechos del niño. Presentaremos aquí cada tema con comentarios que clarifiquen su significado y su importancia. En algunos casos, se indica entre paréntesis el nombre del ponente de la Conferencia que ha puesto de relieve una determinada idea.

Todos los niños tienen derechos

Este tema incluye los siguientes puntos: los niños son seres competentes e investigadores curiosos a los que debemos acoger como socios de pleno derecho en la administración de la escuela y en la definición de la educación que en ella se imparte (Trond Waage). El niño debe ser considerado como sujeto, no como objeto, como un “ser humano” con todos los derechos humanos, y no como un “futuro ser humano” (Eugeen Verhellen). Cuando se presenta la ocasión, los niños nos dan asombrosos ejemplos, a través de sus comentarios lúcidos y de sus actos, de que son personas portadoras de derechos (Brent Parfitt), no sólo beneficiarios de derechos. Deberíamos considerarlos, al menos, como socios de pleno derecho en esta empresa, ya que, en muchos casos, son los niños quienes nos enseñan. Tal vez sea ésta la lección más importante que tenemos que aprender.

La educación es un derecho

Las normas internacionales, comenzando por las que quedan recogidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y siguiendo con los posteriores tratados sobre derechos humanos, así como la acción de los organismos internacionales, establecen el derecho a la educación como un principio universal. Casi todos los países del mundo han reconocido el derecho del niño a la educación, según los Artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. En la Cumbre Mundial del Niño de 1990, los jefes de Estado de unos ochenta países firmaron una declaración en la que se afirma el derecho del niño a la educación.

La educación ha llegado a ser reconocida como el recurso económico decisivo para superar las desigualdades sociales y económicas entre los individuos y las naciones (Lena Saleh). El derecho a la educación ha obtenido un apoyo universal a través de los instrumentos legales. Actualmente, es necesario que los países lo pongan práctica a nivel internacional, nacional y local.

Una obligación de la sociedad

La Convención sobre los Derechos del Niño, como ley internacional, obliga específicamente a los gobiernos a impartir una educación primaria gratuita a sus jóvenes, a garantizar el acceso a la educación secundaria y superior, a dispensar una información profesional, a adoptar medidas que fomenten la asistencia a la escuela, a asegurar que la disciplina escolar se administre “de manera compatible con la dignidad humana del niño” y a desarrollar plenamente el potencial de todos los niños. Éstas y otras normas específicas de la educación quedan recogidas en los artículos de la Convención sobre educación (28 y 29). Además, todos los demás derechos incluidos en la Convención deberán ser respetados en y a través de la educación. Así, de conformidad con el Artículo 2, no se debería someter a un niño a una discriminación injusta durante su escolaridad y, simultáneamente, el niño debería apren-

der a relacionarse con otros, iguales y diferentes a él, de manera no discriminatoria. En el sistema educativo nacional y local, en cada establecimiento escolar y en la práctica del aula se deberían aplicar explícita e implícitamente las normas de la Convención.

Los objetivos de la educación (Artículo 29)

El Artículo 29 proporciona una perspectiva básica y amplia para el desarrollo de las personas a través de la educación. Es la declaración más clara de la Convención que define el “interés superior del niño” y, en realidad, de la sociedad, en términos de los resultados del desarrollo infantil. Entre los objetivos del Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño figura: el desarrollo de la personalidad del niño; el respeto por los derechos humanos; el respeto por los padres del niño, por su cultura y la de los otros; el respeto por el medio ambiente natural; y una preparación para asumir sus responsabilidades en una sociedad libre. Todos estos objetivos son susceptibles de asumir formas operativas internacionalmente creíbles y culturalmente significativas. La interpretación y los valores culturales también tienen su lugar. Algunas culturas otorgan un alto valor a la acción colectiva, otras valoran la independencia intelectual, pero todas conciben la educación como un medio para asegurar una ciudadanía responsable. Los currículos tienen que reflejar los objetivos de la comunidad. Es esencial que se desarrollen y se expongan claramente las definiciones operativas del Artículo 29, incluidas las que tienen un fuerte sesgo cultural, para que se puedan debatir y se pueda proceder a un seguimiento de sus efectos.

Defender la participación y el pleno desarrollo del niño

Los niños tienen derechos de participación desde que nacen. Tienen que aprender cómo, dónde, cuándo y en relación con quién se pueden expresar estos derechos. Las investigaciones sobre las competencias sociales de los niños muestran, en general, que sus capacidades han sido subestimadas. Pueden tomar decisiones, expresar opiniones y comprender información relevante a una edad muy temprana. Se requieren perspectivas globales y a largo plazo que apoyen el aprendizaje de los principios democráticos y prácticas cuyas aplicaciones comiencen antes de que el niño inicie la enseñanza primaria. Los parvularios y guarderías han sido capaces de establecer principios básicos y democráticos en la toma de decisiones para niños con edades comprendidas entre los 3 y los 4 años. Grupos de niños, estructurados o no, han aprendido a asumir responsabilidades importantes para el grupo, lo que les da un sentimiento de utilidad. Sin embargo, estas aptitudes suelen perderse hacia la edad de los diez años, porque no se potencian ni se las utiliza en los sistemas de la enseñanza primaria y secundaria. Esto puede deberse al hecho de que los maestros de preescolar suelen hacer hincapié en el desarrollo del niño, mientras que los profesores de secundaria generalmente se centran más en las asignaturas que deben enseñar y en la manera de enseñarlas. La formación de docentes tendrá que cambiar para pro-

porcionar una continuidad en el desarrollo de las aptitudes de participación y de respeto de los procedimientos democráticos.

Privilegiar la calidad de la vida en la infancia y en la edad adulta

El significado y la plenitud de la vida de los niños no debería ser sacrificada al estadio ulterior de su desarrollo. Se debe establecer una nueva imagen del niño en la que se lo reconozca como sujeto, y no como objeto. Las investigaciones en los países desarrollados han demostrado que, cuando se trata la adolescencia como un período de espera o de espera, de preparación para la vida “real” que vendrá más tarde, la experiencia se desarrolla en estrecha relación con los problemas de la cultura juvenil. Los niños necesitan la oportunidad de conocer la riqueza del juego, de la exploración, la experimentación, la fantasía y el trabajo que tenga sentido para ellos. Según Buscaglia (1978):

La madurez no es un objetivo, sino más bien un proceso [...] Cada etapa de la madurez es completa en sí misma y se puede actualizar con independencia de las otras etapas [...] La vida está siempre en acción y en evolución.

Si queremos que en etapas posteriores se favorezca el desarrollo y la madurez, debemos garantizar la plena realización de cada período de desarrollo. Todos los momentos de la vida forman parte de la vida real. Los niños tienen un derecho al presente.

La escuela debe respetar los derechos humanos de todos

Los derechos de los niños son importantes, pero su importancia no debe exagerarse hasta el punto de sostener que son los únicos derechos que importan, que son más importantes que los derechos de los demás o que se imponen independientemente de que se respeten o no los derechos de los demás (John Bennett). La “regla de oro” de que deberíamos tratar a los demás como nos gustaría que nos trataran sigue siendo verdad. El principio: “se recoge el fruto que se ha sembrado” expresa el interés del individuo bien entendido. Las escuelas y el entorno educativo formal e informal más amplio para los niños deberían ser lugares donde se respetan los derechos de todas las personas (niños, profesores, ayudantes, personal, administradores y padres). Esto producirá un entorno de aprendizaje interpersonal compuesto de personas que se valoran a sí mismas y a los demás y fomentará el aprendizaje y el desarrollo para todos.

La educación y el aprendizaje dentro y fuera del entorno escolar

La escuela no es sinónimo de educación. Los derechos educativos de los niños van mucho más allá de los muros de la escuela. Un niño puede ir a la escuela sin recibir

necesariamente una educación. Ésta se efectúa en otros entornos, como la familia, los compañeros, las organizaciones, la comunidad local y los medios de comunicación locales y nacionales. Algunos valores y aptitudes sólo se pueden adquirir dentro de las relaciones estrechas y duraderas de la familia, a la que los niños pertenecen independientemente de su comportamiento. Por ejemplo, es aquí donde los niños aprenden a solucionar o vivir con los conflictos entre las personas que necesitan, que quieren y que los quieren a ellos. Otras aptitudes sólo pueden adquirirse a través de la relación con los compañeros. La influencia de los éstos es mayor en los niños que viven en pequeñas familias en que ambos padres trabajan. En los grupos de compañeros, donde no hay intervención de los adultos, los niños aprenden las reglas básicas para adoptar reglas y decisiones democráticas, y los requisitos para que ser incluidos o excluidos de un grupo donde la condición de miembro no está garantizada. En el conjunto de la comunidad, la salud, la educación y los servicios sociales, y una amplia gama de organizaciones que trabajan con los niños y los recursos de la comunidad, deberían concebirse y ordenarse de manera que protejan los derechos y satisfagan las necesidades educativas formales e informales del niño en desarrollo.

Superar los obstáculos al ejercicio de los derechos

En algunos casos, el factor más importante del fracaso en el respeto de los derechos educativos del niño es una financiación insuficiente. A veces, este fracaso es el resultado de políticas de gobiernos que sitúan la educación al final de la lista de prioridades en las asignaciones presupuestarias. En otras ocasiones, los fracasos pueden ser más sutiles. Por ejemplo, puede que haya escuelas y profesores, pero no materiales suficientes; o bien que los niños deban comprar sus propios libros; o puede que los padres sean demasiado pobres, lo que impide a los niños estudiar adecuadamente. Otros factores que intervienen son: una orientación sexista por parte del docente; la necesidad para algunos niños de ganarse la vida trabajando para sobrevivir y/o ayudar a su familia; discapacidades no diagnosticadas de los niños; una formación docente inadecuada. En diversas partes del mundo se están utilizando con buenos resultados estrategias para ayudar a superar estas y otras trabas. Se debe abordar el problema de la prioridad relativa de la educación entre otros temas del programa nacional para exigir que los gobiernos sean transparentes en la búsqueda y en la aplicación de estrategias que mejorarán la educación.

Reconstruir el proceso de enseñanza y aprendizaje

Es necesario reconsiderar todo el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje a la luz de los cambios sociales, económicos y tecnológicos en el campo del desarrollo del niño. Es posible que haya que hacer mayor hincapié en los métodos para obtener información relevante cuando se necesita, en lugar de adquirir conocimientos que

pueden ser obsoletos cuando los niños abandonen la escuela. La experiencia muestra que la escolarización obligatoria tradicional puede terminar con éxito a los 14 o 15 años, lo que permite a los estudiantes elegir ramas que combinen sus intereses y sus aptitudes. El pensamiento creativo, la capacidad de adaptación y ciertas actitudes positivas (como la tolerancia) merecen apoyo como base de educación para todos los niños. Hay numerosos elementos o componentes que merecen consideración para incorporarlos en los diseños educativos del futuro, como por ejemplo: la “teoría constructivista”, la aptitud para vivir en sociedad, y los principios morales, el aprendizaje con los compañeros, diferentes modelos de experiencias pedagógicas y/o de aprendizaje, distintos métodos de formación permanente, y el modelo de “maestro de escuela” danés, que fomenta las relaciones a largo plazo entre los niños y los adultos para enseñar al niño la confianza en sí, la solidaridad y la orientación. Una perspectiva más holística de la escuela, de la educación y el aprendizaje debería comprender una colaboración más estrecha entre la escuela y los padres, la escuela y la comunidad, la escuela y las organizaciones infantiles y juveniles, y diversos contextos del aprendizaje. Estos cambios entrañarán excelentes resultados para los individuos y para el conjunto de la sociedad.

La educación debe respetar las diferencias

No hay una sola manera correcta de respetar los derechos educativos de todos los niños. Se debe tener en cuenta la diversidad de los individuos, culturas y contextos al escoger entre el importante espectro de condiciones educativas y estrategias buenas y efectivas que se aplicarán. Existen muchos ejemplos de situaciones en las que la falta de respeto o la incompreensión de las diferencias culturales han limitado las oportunidades educativas. Las niñas cuya religión exige que sus brazos y piernas estén siempre cubiertos han sido excluidas de la educación física y de las actividades deportivas, cuando lo único que se requería para facilitar su participación era una buena comunicación y tolerancia con la vestimenta. El absentismo se ha interpretado como falta de interés o de respeto por la autoridad, cuando lo único que hacían los niños era seguir la tradición de aprender el oficio de sus padres. Se trata de un malentendido que se podría haber evitado gracias a la cooperación entre el hogar y la escuela.

Incluso en contextos étnicos geográficos o religiosos homogéneos, las familias y los educadores profesionales se enfrentan a grandes desafíos “culturales” para apoyar los derechos del niño. Por ejemplo, tanto en los países desarrollados como en los menos desarrollados, las necesidades de los alumnos que han abandonado la escuela o de los que han sido marginados deben abordarse mediante la cooperación entre padres y profesores. Sin embargo, debido a las experiencias negativas que tuvieron como alumnos, muchos padres son reticentes a entrar en una escuela y hablar con el maestro. Es evidente que se necesitan nuevas y mejores maneras para establecer asociaciones con estos niños y sus familias, comenzando por trabajar con las personas de manera que aparezcan los puntos de acuerdo y los factores positivos.

Comprender los principios morales, las realidades y los rasgos específicos

La idea más habitual acerca de los niños con necesidades especiales es que tienen un problema físico o mental evidente. En un sentido más amplio, las necesidades especiales también pueden aplicarse a aquellos niños cuyas circunstancias han imposibilitado su educación: los niños que trabajan en condiciones de explotación en talleres, los niños víctimas de explotación sexual, o los niños que viven en condiciones de extrema pobreza o en estado de guerra.

Cualquier niño puede tener necesidades especiales, a corto o largo plazo, en un momento u otro. Los hijos de refugiados que no saben hablar la lengua local y los niños hospitalizados por enfermedad tienen necesidades especiales hasta que estas condiciones cambian. Las necesidades especiales también pueden tener diferentes grados de gravedad. Un niño que sufre astigmatismo tendrá que llevar gafas y sentarse cerca del profesor, mientras que un niño ciego requerirá una educación y material especial.

Muchos niños con necesidades especiales pueden disponer de lo que necesitan en una clase normal, siempre y cuando se le proporcionen los recursos humanos y técnicos necesarios. Pero puede que la escolarización integradora no sea la mejor opción para todos los niños. Por ejemplo, los niños sordos deberán aprender a comunicarse leyendo en los labios o con el lenguaje de signos antes de que puedan aprender en una clase normal. Las escuelas totalmente integradoras pueden perjudicar a algunos niños, porque no apoyan su desarrollo ni el derecho individual de los niños a aprender. La cuestión del respeto de lo que han elegido los padres y los niños también se plantea. Si no hay alternativas, se pueden estar violando los derechos. La principal consideración debe ser el interés del niño, lo cual requiere ideas creativas, participación en la toma de decisiones y soluciones flexibles para proporcionar unas condiciones de desarrollo adecuadamente equilibradas para todos y cada uno de los niños.

Análisis a largo plazo del costo/beneficio antes de definir objetivos y las prioridades de utilización de los recursos

La educación es la mejor inversión a largo plazo que se puede hacer en la vida de un niño y en la calidad de vida de una sociedad. Este lema, ampliamente ratificado por los discursos de los dirigentes gubernamentales y los planificadores sociales, rara vez se traduce en iniciativas cuando hay que establecer prioridades para los gastos. En un mundo en el que la lucha por los recursos financieros es dura, es muy importante materializar las preferencias y convicciones en hechos concretos. Los responsables de la educación y los especialistas económicos deberían colaborar para investigar y definir las relaciones costo/beneficio entre el apoyo financiero asignado a diferentes niveles de la educación y el impacto económico en los individuos y la

sociedad. Las escasas investigaciones similares o relacionadas muestran un cierto interés para los responsables de las políticas y permitirán orientar las decisiones sobre la asignación de recursos. Es probable que este tipo de investigación proporcione sólidas justificaciones para el aumento de la financiación de la educación y para disminuir los recortes presupuestarios mal orientados, que traerán un futuro de resultados negativos. La buena información, que proporciona predicciones precisas sobre los costos y beneficios a corto y a largo plazo para las sociedades en la educación de sus niños, debe generarse y aplicarse a decisiones de asignación de recursos.

La formación docente, la educación de los padres y la aptitud del niño a la educación

Los padres rara vez se comprometen como socios de pleno derecho en la educación de los niños. Los niños suelen estar ausentes de las bases de poder de los colegios. A pesar de que tanto los profesores como los padres se comunican con los alumnos, apenas se oyen las voces de los niños de manera significativa. Las escuelas serán más eficaces si los padres y los niños, en relación a sus capacidades en desarrollo, se convierten en el segundo y tercer pilar de la “asociación tripartita” de las escuelas efectivas (Tronde Waage).

La Convención sobre los Derechos del Niño estipula que se ha de educar a los niños y a los adultos en los derechos humanos. No hace falta señalar que se trata de una tarea inmensa y permanente, que requiere múltiples estrategias para diferentes públicos. Existe una necesidad tanto inmediata como a largo plazo de incorporar la educación relativa a los derechos humanos (y específicamente la educación de los derechos del niño) en la preparación de profesores y de directores de escuela. Para los profesores que ya trabajan, esto requiere un esfuerzo inmediato a gran escala para hacer disponibles materiales y programas de educación permanente de alta calidad, aprovechando las últimas tecnologías de educación a distancia. Para satisfacer las necesidades de los futuros profesores, los institutos y las universidades deben incorporar en sus currículos tanto los trabajos de la asignatura como la experiencia práctica dirigida y diseñada para preparar a los profesores en la enseñanza de los derechos humanos y para que hagan efectivos los derechos humanos en sus aulas y escuelas.

Debido a la primacía de los padres en la educación y el desarrollo de los niños, los esfuerzos para la educación de los derechos humanos deberían centrarse en los padres y en los futuros padres. El volumen cada vez más grande de investigación, que demuestra la importancia de las relaciones y las experiencias de aprendizaje del niño en los primeros tres años de vida, exige que esto sea así. Los padres nuevos o futuros necesitan una buena información fundada en pruebas acerca de cómo las experiencias en los primeros meses de la vida establecen los fundamentos que permiten a un niño ser un alumno motivado, confiado, persistente y un ciudadano cuidadoso y responsable.

Para avanzar en este camino, deberían utilizarse todos los medios disponibles

para informar y comprometer a los padres en los trabajos permanentes de la escuela. Debería producirse un contacto personal a través de visitas al hogar o de reuniones de vecinos, y los propios alumnos deberían dirigir boletines informativos a los padres. Además, las familias deberían acercarse al colegio, transformándolo en un punto central de la vida comunitaria. Una estrategia de apoyo relacionada pero diferente consiste en mantenerse centrado en el aprendizaje permanente basándose en la idea de que todos tienen algo que aprender y que todos tienen algo que enseñar. Esto permite a los niños una oportunidad especialmente rica para que se conviertan en los profesores de sus padres y sus mayores.

Finalmente, con una visión a largo plazo para construir una sociedad que respete los derechos humanos de todos los ciudadanos, los niños deberían transformarse en socios de pleno derecho en la educación de sí mismos y de los demás. Necesitamos comprometer a los niños en los colegios lo más pronto posible para que sean responsables en la defensa de sus propios derechos y en el respeto de los derechos de sus compañeros. Deberemos buscar oportunidades para comprometer a niños mayores y de la misma edad como profesores y tutores de sus compañeros.

Garantizar la transparencia

Los países, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales, los grupos de interés especial y los ciudadanos en general deberían entender que la ratificación de la Convención requiere una total implantación de todos los derechos que en ella se reconocen. Las buenas intenciones expresadas verbalmente con la ratificación deben traducirse en acciones que estén suficientemente bien diseñadas y apoyadas por los recursos necesarios. Se requieren seguimientos e informes sobre los esfuerzos y resultados relacionados para garantizar la transparencia.

Deberíamos disponer de información acerca del carácter, el nivel y las fuentes de los recursos, su aplicación y sus efectos. Los fondos que provienen de dentro o fuera de un país deberían asignarse a objetivos específicamente diseñados y su uso debería ser objeto de seguimiento mediante informes que garanticen la transparencia (Joshua Malinga).

En un sentido más general, la transparencia se puede aumentar a través de la creación de sistemas de información precisos, globales, abiertos y “amistosos” en los informes preparados por los gobiernos y las ONG que serán sometidos al Comité sobre los Derechos del Niño. A nivel internacional, la red y los servicios del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, UNICEF, UNESCO y otros organismos y organizaciones proporcionan parte de la información requerida. Deberían desarrollarse los instrumentos para organizar e informar sobre los datos específicos de la educación. Para ello, es preciso recurrir a las tecnologías de la comunicación que evolucionan continuamente. Los ministerios de educación y las ONG de cada país deberían tener páginas web que proporcionen toda la información relevante acerca de sus informes sobre las normas educativas de la Convención, tanto en el nivel de formación como en el de evaluación acumulativa.

Los derechos requieren más que un fundamento jurídico

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño es un instrumento legal internacional. Los países que han ratificado la Convención incluyen automáticamente todas sus disposiciones dentro de su propia legislación, o inician un proceso que se ajusta y se suma progresivamente a la legislación existente para obtener el equivalente de las disposiciones de la Convención. Las leyes a nivel internacional, nacional y local nos ayudan a clarificar los compromisos formales de los gobiernos con los derechos del niño y a establecer las interpretaciones esenciales, las disposiciones de apoyo, los criterios y los mecanismos de rendición de cuentas necesarios para su puesta en práctica.

Sin embargo, las leyes no son suficientes para satisfacer ni el espíritu de iniciativas inherente a la Convención, ni la visión más amplia de los derechos del niño que condujo a su creación y a su aprobación casi universal, y que moldeará las disposiciones futuras y sus interpretaciones. Abundan los ejemplos de la incapacidad de la ley para lograr sus objetivos declarados: un conductor no respeta el límite de velocidad o ignora el semáforo rojo en un cruce; un amigo se jacta de engañar al gobierno y de no pagar los impuestos. En muchos casos existe una discrepancia real entre las disposiciones de la ley y el verdadero comportamiento humano, normalmente porque está ausente el requisito de los valores o los compromisos morales. El espíritu de la ley no se respetará hasta que no se adopten estos compromisos.

La Convención presenta una “ideología positiva del niño” frente a los pueblos de cada nación y del mundo, estableciendo que los niños son personas con derechos y orientando los valores, actitudes y acciones relacionadas. Para respetar los derechos proclamados por la Convención, las organizaciones, los organismos y los pueblos, en todos los niveles de desarrollo humano, deben comprender progresivamente, aceptar, apreciar, comprometerse y actuar a favor de esos derechos. Se deben activar las capacidades cognitivas, afectivas y volitivas de las personas para respetar los derechos de los niños.

Debería dedicarse una atención especial a garantizar que los entornos interpersonales de las escuelas manifiesten y promuevan un sentimiento compartido de “imperativo moral” para desarrollar los derechos humanos de los niños. El personal docente está constituido por formadores que la sociedad ha institucionalizado, que complementa el papel de los padres y debe actuar en el interés de la sociedad en su conjunto. Se debería esperar que las escuelas sean adalides de los derechos humanos y del bienestar de los niños. Así, serán fieles a sus objetivos de desarrollo humano y establecerán un equilibrio frente a la negación de libertad de elección inherente a la escolaridad obligatoria. Los valores y prácticas de los derechos humanos aprendidos y vividos en el colegio pueden contribuir significativamente a mejorar las condiciones de los derechos humanos en la sociedad.

AGRADECIMIENTOS DEL REDACTOR INVITADO

El concepto y la mayor parte del material de este *dossier* procede de la Conferencia Internacional sobre los Derechos Educativos del Niño, que se celebró en Copenhague en abril de 1998 bajo el patrocinio del Ministerio de Educación de Dinamarca. La preparación de este *dossier* se debe en gran parte al trabajo y a la ayuda editorial de Cynthia Price Cohen, Martha Farrell Erickson y Målfrid Grude Flekkøy. Los colaboradores de *Perspectivas* fueron de una gran ayuda en la preparación del *dossier*. Gracias a ellos, la serie de artículos propuestos ha estado a la altura de las normas de la revista. El conjunto de las contribuciones ha sido muy apreciado.

STUART N. HART

Referencias

- Buscaglia, L. 1978. *Personhood* [La condición de persona]. Nueva York, Fawcett Columbine.
- Ministerio de Educación de Dinamarca, 1998. *Informe de la Conferencia Internacional sobre los Derechos Educativos de los Niños*. Copenhague.

LOS DERECHOS EDUCATIVOS

DE LOS NIÑOS

Sandra Prunella Mason

Introducción

Tradicionalmente, a los niños no se les ha considerado como sujetos de determinados derechos, sino más bien como objetos de protección legal. La aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Asamblea General de Naciones Unidas¹ ha desplazado de manera efectiva y adecuada al niño y al concepto de sus derechos desde la periferia del pensamiento nacional e internacional al centro del escenario, lo que ha tenido como resultado un cambio de las actitudes y de la percepción de quiénes son realmente los niños. Se considera que la Convención ha sido innovadora. Contempla los derechos del niño no como algo en conflicto con los derechos del adulto, ni como una alternativa ni una derivación de los derechos de los padres, sino como una parte integral de los derechos humanos. Reconoce al niño como un individuo cuyas necesidades evolucionan con la edad y la madurez. Por consiguiente, va más allá de los tratados existentes e intenta equilibrar los derechos del niño con los deberes de los padres y otras personas responsables de la supervivencia, desarrollo y protección del niño, otorgándole a éste el derecho a participar en decisiones que le afectan.

La Convención sobre los Derechos del Niño no es ni ha tenido la intención de ser un simple conjunto de artículos que recogen principios divergentes o independientes. De hecho, la fuerza de la Convención reside en el concepto de la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos consagrados en ella, derechos inhe-

Versión original: inglés

Sandra Prunella Mason (Barbados)

Presidenta del comité de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño desde 1997. Realizó estudios jurídicos en la Sir Hugh Wooding Law School. Trabajó primero como abogada independiente y después como juez en 1978, función que ejerció hasta 1992 como responsable del Tribunal juvenil y del Tribunal familiar de Barbados. Antigua embajadora de Barbados en Venezuela, Chile, Colombia y Brasil de 1993 a 1994. Fue miembro del Comité de las Naciones Unidas para los derechos del niño desde su creación en 1991 y vicepresidenta de esa institución de 1993 a 1995.

rentes a la dignidad humana del niño y necesarios para el desarrollo pleno y armónico de su personalidad, incluyendo los derechos civiles y políticos y los derechos sociales, culturales y económicos. En otras palabras, al ratificar la Convención, los Estados se han comprometido a ofrecer una mejor vida a todos los niños que estén bajo su jurisdicción y a adoptar las medidas necesarias (legislativas, administrativas y otras para su implantación).

La perspectiva histórica de la educación como un derecho

El principio de la educación como derecho fundamental no comenzó con la Convención sobre los Derechos del Niño. Mediante la resolución 217A (III), del 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este documento fue concebido como un “criterio común de logros para todos los pueblos y todas las naciones” y se convirtió en el rasero con que se medía el respeto y el cumplimiento de las normas internacionales sobre derechos humanos.

La Declaración Universal proclamó la educación como un derecho fundamental en su Artículo 26, que establece:

1. Todos tienen derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en la etapa primaria y fundamental. La educación primaria será obligatoria. Se brindará acceso a la formación técnica y profesional y la educación superior será igualmente accesible para todos sobre la base de los méritos.
2. La educación se orientará hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Promoverá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, los grupos raciales o religiosos, y promoverá las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tienen el derecho fundamental de escoger el tipo de educación que quieran dar a sus hijos.

Desde entonces, diversos instrumentos internacionales de derechos humanos han reiterado y reforzado este principio². Por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales³, elaborado para que los principios de la Declaración Universal fueran legalmente vinculantes, reconocía el derecho de todos a la educación. El texto de su Artículo 13, que define diferentes niveles de educación, también define el objetivo de la educación y el papel de los padres en el proceso educativo⁴. El Artículo 13 proporcionó los fundamentos para los Artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

En 1990, año de entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño, los dirigentes mundiales se reunieron en la sede de Naciones Unidas en Nueva York para celebrar la Cumbre Mundial del Niño. La Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los Niños, que fue aprobada en esa

cumbre, reconocía que las disposiciones de la educación básica y la alfabetización para todos son las contribuciones más importantes que se pueden hacer para el desarrollo de los niños del mundo. El plan de acción que acompañaba la realización de la Cumbre Mundial planteaba, entre otros:

Además de su valor intrínseco para el desarrollo humano y para mejorar la calidad de vida, el progreso en la educación y en la alfabetización puede contribuir de manera decisiva a la mejora de la salud materno-infantil y a la protección del medio ambiente en el marco de un desarrollo sostenible. Como tal, se le debe otorgar una alta prioridad a las inversiones en la educación básica, tanto en las iniciativas nacionales como en la cooperación internacional.

Por lo tanto, resulta paradójico que, cincuenta años después del reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, constatemos que:

- más de cien millones de niños, de los que sesenta millones son niñas, no tienen acceso a la educación primaria;
- más de 960 millones de adultos, de los que las dos terceras partes son mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto en los industrializados como en los menos desarrollados;
- más de una tercera parte de los adultos del mundo no tienen acceso a los soportes escritos, a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas y ayudarlos a construir y adaptarse al cambio social y cultural; y
- más de cien millones de niños e innumerables adultos no llegan a finalizar los programas de educación básica y muchos otros millones satisfacen los requisitos de asistencia, pero no adquieren conocimientos ni habilidades esenciales⁵.

Definición de la educación

Cuando se habla de educación, se suele pensar en ella como la enseñanza académica dentro de un sistema escolar. Aunque la Convención sobre los Derechos del Niño no brinda una definición de educación, entraña una connotación más amplia. El Artículo 28 hace mención a la educación primaria, la secundaria, incluyendo la formación profesional, la educación superior, la asistencia al colegio y la disminución de las tasas de abandono escolar. El Artículo 29 aborda el tipo de educación que prepararía al niño para una vida adulta activa en una sociedad libre y fomentaría el respeto a los padres del niño, a su identidad cultural, lengua y valores, y a los marcos y valores culturales de los demás, y que comprendería:

- el desarrollo de la personalidad del niño, sus talentos y capacidades mentales y físicas;
- el desarrollo del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- la inculcación del espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos; y

- el desarrollo del respeto al medio ambiente físico.

Por lo tanto, la educación abarca un proceso completo y, como la define la UNESCO:

La palabra “educación” implica todo el proceso de la vida social mediante el cual los individuos y los grupos sociales aprenden a desarrollarse conscientemente y para el beneficio de la comunidad nacional e internacional, para el conjunto de sus capacidades, aptitudes y conocimientos personales. Este proceso no está limitado a actividades específicas⁶.

Por consiguiente, ésta es la norma a la que deberían aspirar todos los Estados para sus niños y para cumplir con la obligación de ofrecer el derecho a la educación.

Carácter interrelacionado de la Convención

El Artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce la primacía de los padres en la formación y el desarrollo del niño. Sin embargo, el Estado tiene la obligación de brindar el apoyo apropiado a los padres en el desempeño de estas responsabilidades para con la formación del niño y garantizar el desarrollo de las instituciones, equipamientos y servicios para el cuidado y desarrollo de los niños. La responsabilidad del Estado también queda subrayada en el Artículo 4, que estipula que, en relación a los derechos económicos, sociales y culturales, el Estado debe adoptar medidas para que se respeten en la medida de lo posible, debe facilitar los recursos disponibles y, cuando sea necesario, hacerlo en el marco de la cooperación internacional. Por tanto, la implantación de estos derechos suele requerir inversiones financieras, y la obligación del Estado de utilizar recursos disponibles en la medida de lo posible, requiere en ciertos casos reasignaciones presupuestarias. De esta manera, la responsabilidad de la educación del niño no depende únicamente de la familia, sino que también corresponde al Estado.

La Convención sobre los Derechos del Niño establece un cierto número de derechos que hacen referencia a la educación, a las oportunidades educativas y a la calidad de la educación. Inherentes y presentes en todos los principios interrelacionados de la Convención, se señalan conceptos como: la no discriminación (Artículo 2); el mejor interés de los niños (Artículo 3); el derecho a la supervivencia y al desarrollo (Artículo 6); y el derecho de los niños a expresar sus opiniones (Artículo 12).

Primero, el Estado debe asegurar en la medida de sus recursos disponibles (Artículo 4): el desarrollo y la supervivencia del niño (Artículo 6); a saber, las personas menores de 18 años (Artículo 1); sin discriminación (Artículo 2) y con el mejor interés de los niños como principal consideración (Artículo 3); y brindando a los niños la oportunidad de expresar sus opiniones en todos los asuntos que les afecten (Artículo 12).

Segundo, el Estado debe garantizar: la igualdad de actuación (Artículo 13); la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Artículo 14); y la libertad de asociación (Artículo 15); así como la protección de la intimidad (Artículo 16); a la

vez que se garantiza el acceso a la información y a materiales de diversas fuentes (Artículo 17).

Tercero, el Estado debe adoptar las medidas apropiadas para: proteger al niño de todas las formas de violencia física y mental (Artículo 19); prohibir al niño el uso ilegal de drogas e impedir que participe en el tráfico de drogas (Artículo 33); erradicar la explotación sexual del niño y los abusos sexuales (Artículo 34); impedir el secuestro, la venta o el tráfico de niños (Artículo 35); y cualquier otra forma de explotación (Artículo 36).

Cuarto, el Estado debe reconocer las necesidades especiales de los niños discapacitados y garantizar su acceso a la educación, a los servicios y a una vida plena y digna y a cuidados especiales, debe promover la autoayuda y facilitar la participación del niño en la comunidad (Artículo 23).

Quinto, el Estado debe reconocer y garantizar el derecho del niño a la protección frente a la explotación económica y a no realizar trabajos peligrosos, que interfieran con la educación del niño o sean nocivos para su salud o para un desarrollo social, físico, mental y espiritual normal (Artículo 32).

Sexto, el Estado debe reconocer el derecho del niño al descanso y al ocio, al juego y a las actividades recreativas y a participar en la vida cultural (Artículo 31). El Estado también garantizará que no se niegue a los niños que pertenezcan a una minoría o a un grupo indígena el derecho a usar y practicar su cultura, religión o lengua (Artículo 30).

Séptimo, el Estado debe garantizar el derecho del niño a un nivel de vida adecuado, apoyo material, alimentación, ropa y vivienda (Artículo 27), así como el derecho al mejor nivel posible de salud (Artículo 24), incluida la educación para la salud.

Octavo, el Estado debe brindar protección especial a los niños privados del entorno familiar y garantizar que dispongan de un cuidado familiar alternativo adecuado o de una plaza institucional en los centros que se prevean para estos casos (Artículo 20). El Estado también debe asegurar que los niños refugiados o los que solicitan la condición de refugiado reciban una protección adecuada y una asistencia humanitaria (Artículo 22). Para los niños que están a cargo del Estado para su protección y tratamiento, éste deberá estudiar y evaluar esas condiciones periódicamente (Artículo 25).

Noveno, el Estado debe garantizar que ningún niño sea sometido a torturas o a tratos o castigos inhumanos crueles o degradantes, y que no pueda imponérseles la pena capital ni cadena perpetua (Artículo 37). En el caso de que un niño tenga problemas con la ley, el Estado deberá garantizar que se apliquen las reglas del derecho natural (Artículo 40).

Finalmente, el Estado debe reconocer el derecho del niño a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades, proporcionar educación obligatoria primaria para todos y acceso a diferentes formas de educación secundaria, a información y orientación sobre la formación; debe facilitar el acceso a la educación superior según las capacidades, adoptar medidas para promocionar la asistencia regular a la escuela y disminuir las tasas de deserción escolar, así como garantizar una disciplina escolar inspirada en la dignidad humana (Artículo 28). De manera relevante,

la educación debe promover el desarrollo de la personalidad, el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales, la identidad cultural y los valores nacionales, y debe preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, y promover el respeto por el medio ambiente (Artículo 29).

Además de todas las obligaciones señaladas más arriba, el Estado que ratifique la Convención sobre los Derechos del Niño deberá garantizar que los principios y disposiciones de la Convención sean difundidos lo más ampliamente posible, utilizando los medios adecuados, a todos los adultos y niños por igual (Artículo 42).

Respetar el derecho a la educación

De conformidad con el Artículo 44 de la Convención, los Estados deben informar regularmente (inicialmente, dos años después de que la Convención haya entrado en vigor y, después, cada cinco años) al Comité de los Derechos del Niño, detallando las medidas que se han adoptado para implantar los derechos consagrados en la Convención y el progreso realizado en el ejercicio de estos derechos. En estos informes, que deben difundirse ampliamente al público en el país en cuestión, deben incluirse indicaciones sobre cualquier factor o dificultades que afectan al cumplimiento de las obligaciones del Estado.

El proceso de información de los Estados al Comité de los Derechos del Niño y el análisis de los informes es la única rendición de cuentas externa que los Estados elaboran para informar sobre el trato que dan a sus niños. El Comité se ha comprometido a que este proceso tenga un impacto duradero en la calidad de vida de los niños. En este proceso, es crucial el tema de la realización práctica de las obligaciones consagradas en la Convención.

El Comité para los Derechos del Niño recuerda constantemente a los Estados ratificantes el principio de “los niños en primer lugar”, promovido en la Cumbre Mundial del Niño, y el que establece el Artículo 4 de la Convención, observando que la escasez general de recursos financieros no puede ser utilizada como justificación para no proceder a la creación de programas sociales que protejan a los grupos de niños más vulnerables. De manera correspondiente, en algunos casos el Comité sostiene que se deberían realizar estudios para confirmar la coherencia de las políticas económicas y sociales que se desarrollan bajo las obligaciones del Estado ratificante de la Convención o para el desarrollo de los programas de seguridad social y otros mecanismos de protección social.

Con el fin de ayudar a los Estados a elaborar los informes, el Comité ha presentado directrices para elaborar los informes iniciales y los informes periódicos. Se ha solicitado a los Estados que indiquen las medidas aprobadas, incluyendo las de carácter legislativo, administrativo y presupuestario, que reconozcan y garanticen el derecho del niño a la educación y que consoliden aquel derecho, progresivamente, sobre la base de la igualdad de oportunidades.

De acuerdo con el carácter amplio de los principios generales de la Convención, a saber, el mejor interés del niño, el derecho del niño a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, el respeto de las opiniones del niño y la no discriminación, los infor-

mes también deben incluir una aplicación analítica de estos principios generales al derecho del niño a la educación. Los informes deben reflejar:

- la proporción del presupuesto general al nivel central, regional y local (y, allí donde sea necesario, a nivel federal y provincial) destinada a los niños y asignada a los diversos sectores educativos;
- la consideración que se otorga al costo real que tiene para las familias la educación del niño, así como el suministro de las ayudas adecuadas;
- las medidas adoptadas para garantizar que los niños puedan aprender en sus lenguas locales, indígenas o minoritarias;
- los mecanismos desarrollados para asegurar el acceso de todos los niños, incluyendo las niñas, los niños con necesidades especiales y los niños en circunstancias especialmente difíciles, a la educación de calidad adaptada a la edad y a la madurez del niño;
- las medidas adoptadas para garantizar que haya suficientes profesores en el sistema escolar, para potenciar su competencia y para asegurar y evaluar la calidad de la enseñanza;
- las medidas adoptadas para proporcionar edificios escolares accesibles a todos los niños;
- la tasa de analfabetismo por debajo y por encima de los 18 años, y la tasa de matrícula en las clases de alfabetización, incluyendo organización por edad, género, región, zona rural o urbana, y origen social y étnico;
- cualquier sistema de educación no formal;
- cualquier sistema o iniciativas adicionales del Estado que favorezcan un temprano desarrollo y servicios educativos para los niños pequeños, especialmente para los pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos;
- los cambios que se han producido en el sistema educativo (incluyendo los relacionados con la legislación, las políticas, los equipamientos, las asignaciones presupuestarias, la calidad de la educación, la matrícula, la deserción escolar y la alfabetización);
- los mecanismos de seguimiento que se han introducido, factores y dificultades surgidas y definición de objetivos para el futuro; y
- otros datos relevantes sobre los niños, incluyendo los resultados educativos, entre otros, por género, edad, región, zona rural o urbana, y origen nacional, étnico y social.

Los informes deberían indicar las medidas específicas adoptadas, así como las actividades y programas en desarrollo, incluyendo los bilaterales y regionales; los grupos que se ha identificado como objetivo, incluyendo edad, género y origen nacional, social y étnico; la asistencia financiera proporcionada y/o recibida y las prioridades definidas; y la consideración otorgada a los objetivos de la educación según la definición que establece el Artículo 29 de la Convención, incluyendo cualquier evaluación sobre el progreso alcanzado y las dificultades encontradas. Se debería mencionar, cuando sea necesario, la participación de los organismos y agencias especializadas de Naciones Unidas, y de las organizaciones no gubernamentales en el proceso educativo del Estado.

Lista de temas

Antes de las sesiones públicas del Comité con los Estados ratificantes para estudiar y discutir formalmente sus informes, éste se reúne⁷ para analizar los informes y definir si cumplen con los requisitos de las directrices de orientación. Al completar el análisis, el Comité elabora una lista de temas que, por ejemplo, deben ser clarificados, o de derechos que han sido omitidos en el informe.

Basándonos en los más de 80 informes que ya han sido estudiados por el Comité, resulta razonable decir que las secciones sobre educación (así como la sección sobre salud y bienestar básicos) están normalmente mejor documentadas que las de otros temas. A pesar de la profundidad de la información proporcionada, surgen algunos temas que determinados países no han tomado en cuenta. Por ejemplo, en el caso de Nueva Zelandia, el Comité tuvo que preguntar: “¿Hay algún proceso de evaluación del sistema de educación, incluyendo la facultad de toma de decisiones de las escuelas, que haya recogido las opiniones de los niños?”. A Panamá, Uruguay, la República Árabe Siria, Etiopía y Colombia, entre otros países, se les hicieron preguntas similares.

Observaciones

Al final de la discusión formal con los Estados firmantes, el Comité elabora sus observaciones finales, detallando los indicadores positivos, los factores y dificultades que impiden la aplicación de la Convención, las preocupaciones del Comité en relación al estado de realización, y sugerencias y recomendaciones para las posibles soluciones, incluyendo el ámbito de la cooperación internacional.

Este documento, que representa una evaluación del comportamiento del Estado y su cumplimiento de la Convención, tiene un efecto catalítico, en el sentido de que contribuye a elaborar las medidas que adoptará el Estado para el cumplimiento de sus obligaciones y para garantizar y asegurar los derechos del niño. Se supone también que las preocupaciones expresadas por el Comité en sus observaciones finales serán dirigidas al Estado firmante en su próximo informe. Una inquietud permanente en relación a los requisitos del Artículo 28 es que se debe implantar la educación sobre la base de igualdad de oportunidades y de la no discriminación, y que se deben adoptar medidas especiales según las categorías especiales de niños, como las de niños en zonas rurales o remotas, niños de grupos minoritarios, niños discapacitados detenidos o bajo cuidados sanitarios o mentales especiales, y niños afectados por conflictos no habituales. También se incluyen regularmente en las observaciones finales del Comité los comentarios acerca de ciertas materias relacionadas con la educación del niño, como: las niñas y la discriminación fundada en el sexo (por ejemplo, el matrimonio precoz, el embarazo adolescente, las labores domésticas, el abandono escolar, la preferencia por los hijos varones, etc.); los niños en zonas rurales o remotas (falta de asignación específica de recursos humanos, económicos y organizativos); la importancia de una formación docente específica y una

adaptación de los programas de estudios que satisfagan sus requisitos específicos, especialmente en el caso de los horarios; y niños de grupos minoritarios que requieren servicios de educación bilingüe (por ejemplo, una formación especial para los profesores, necesidad de una campaña de desarrollo de la conciencia a propósito de la diversidad).

Conclusiones

La clave del desarrollo de cualquier país se basa en la educación de su pueblo. Ninguna sociedad civilizada, humana o progresista puede ignorar el derecho a la escolarización y educación de sus ciudadanos, especialmente de sus niños. Por lo tanto, implantar el derecho del niño a una educación orientada hacia el desarrollo es una condición fundamental para mejorar la calidad de vida del niño, incluyendo la dimensión espiritual y moral, y su habilidad para funcionar plenamente como un miembro constructivo de la sociedad. El niño necesita condiciones de apoyo, no sólo para sobrevivir, sino también para desarrollarse como ser humano adulto y responsable. La educación debe tener el bienestar presente y futuro de las jóvenes generaciones como su objetivo final, y una de las condiciones más importantes es la de garantizar la plena realización de sus derechos según estipula la Convención sobre los Derechos del Niño, puesto que la educación, en su sentido más amplio, continúa más allá de la escuela, a lo largo de toda la vida, en una pluralidad de contextos sociales.

Notas

1. La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
2. La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de 1959, estipulaba que todos los niños tienen derecho a recibir una educación (Artículo 28).
3. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales es hermano del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
4. El Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales establece que:
 1. Los Estados firmantes de la presente Convención reconocen el derecho de educación para todos. Acuerdan que la educación se orientará al pleno desarrollo de la personalidad humana y a su sentido de dignidad, y que reforzará el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. También acuerdan que la educación permitirá a todas las personas participar efectivamente en una sociedad libre, fomentará el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y potenciará las actividades de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
 2. Los Estados firmantes del presente Tratado reconocen que, con el fin de lograr la plena realización de este derecho:
 - (a) la educación primaria será obligatoria y su acceso gratuito disponible para todos;
 - (b) la educación secundaria en sus diferentes formas, entre ellas la formación técnica

y la formación profesional secundaria, serán accesibles y estarán disponibles para todos mediante todos los medios apropiados, y especialmente gracias a la introducción progresiva de la educación gratuita;

- (c) la educación superior será igualmente accesible para todos, sobre la base de la capacidad, mediante todos los instrumentos adecuados y, especialmente, mediante la progresiva introducción de la educación gratuita;
- (d) la educación fundamental será fomentada o intensificada todo lo posible para aquellas personas que no han recibido y completado todo el período de su educación primaria;
- (e) Se fomentará activamente el desarrollo de un sistema de escuelas a todos los niveles, se establecerá un sistema de becas adecuado y se mejorarán permanentemente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados firmantes del presente Tratado se comprometen a respetar la libertad de los padres y, cuando sea aplicable, de los tutores legales, para elegir colegios diferentes a los que establecen las autoridades públicas y que cumplan con las normas educativas mínimas, que pueden ser establecidas y aprobadas por el Estado, y para asegurar la educación religiosa y moral de sus hijos en conformidad con sus propias convicciones.

4. Ninguna sección de este artículo será aplicada para interferir con la libertad de los individuos y organismos de establecer y dirigir instituciones educativas, siempre sujetos al cumplimiento de los principios establecidos en el párrafo 1 de este Artículo y del requisito de que la educación impartida en estas instituciones cumpla con las normas mínimas que pueda dictar el Estado.

- 5. Preámbulo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990.
- 6. Recomendación sobre la educación para el entendimiento, la cooperación y la paz internacional, y la educación en relación con los derechos humanos y las libertades fundamentales (1974).
- 7. El Comité de los Derechos del Niño se reúne en el Palacio de Naciones en Ginebra, durante cuatro semanas, tres veces al año. Las primeras tres semanas de cada sesión se dedican a analizar los informes de los Estados firmantes. La semana final, conocida como la “semana de presiones”, se dedica a la preparación de la revisión de los Estados de la próxima sesión.

LA APLICACION

DE LA CONVENCION

SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO:

FACTORES A FAVOR Y EN CONTRA

Gerison Lansdown

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño ha sido ratificada por 191 países, un récord sin precedentes en el ámbito de los tratados de derechos humanos. Esta convención reafirma el acceso a la educación, reconocido desde hace tiempo como un derecho humano universal. También exige que se proporcione una educación básica, además de muchos otros aspectos, y establece tres obligaciones fundamentales para los gobiernos en relación a la educación:

- reconocer la educación como un derecho humano para todos los niños;
- respetar los derechos humanos de los niños dentro del sistema educativo;
- impartir una educación para los derechos humanos.

Sin embargo, existe una importante discrepancia entre los principios y el objetivo de la Convención y las realidades cotidianas de la vida de los niños. Por ejemplo, más de cien millones de niños en edad escolar carecen aún de acceso a todo tipo de educación básica, y millones de niños que ingresan en el sistema educativo no llegan a completar los programas básicos.

Versión original: inglés

Gerison Lansdown (Reino Unido)

Directora de la Oficina de los Derechos del Niño, creada para promover la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y para promover un Comisionado estatutario para los Derechos del Niño. Ha sido coeditora de *Agenda for Children* [Programa para los niños] (1994), un análisis global sobre el estado de los derechos de los niños en el Reino Unido. Autora de numerosos artículos y de conferencias que ha pronunciado a nivel nacional e internacional sobre los derechos de los niños. Actualmente es miembro asociada del Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, del UNICEF, en Florencia.

Obstáculos a los derechos educativos de los niños

Hay grandes obstáculos por superar antes de que los derechos de todos los niños, reconocidos internacionalmente, comiencen a ser respetados en y a través de la educación. Estos obstáculos son políticos, económicos y culturales. Tras la retórica de los derechos hay numerosos programas que compiten en los sistemas educativos. La educación es, a la vez, un derecho de los individuos y una necesidad para la sociedad. Para los gobiernos, hay dos grandes objetivos en la financiación de la educación: desarrollar la mano de obra económica y la riqueza potencial del futuro, y promover la cohesión y la integración social (Brown, 1994). En el caso de los padres, éstos plantean dos exigencias al sistema educativo: que sus hijos tengan una educación que los prepare para una vida digna de ese nombre en el futuro y que dicha educación transmita sus valores, su cultura y su lenguaje. En el derecho internacional se reconoce el derecho de los padres a educar a sus hijos según sus creencias (Artículo 26(3) de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 18(4) del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y Artículo 2 del Protocolo n° 1 de la Convención Europea de Derechos Humanos. Esto refleja la necesidad de poner límites al Estado para que éste no imponga sus programas políticos y religiosos a los niños.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño introduce una perspectiva adicional. Impone límites no sólo a los Estados, sino también a los padres, al insistir en que se deben tomar seriamente en consideración las opiniones del niño y que se debe respetar la evolución de sus capacidades. Esto plantea demandas importantes al sistema educativo, demandas que a menudo compiten entre sí: de los gobiernos, que proporcionan el marco legal y administrativo y la financiación; de los padres, que son responsables de la formación de los niños; y de los niños, que son los destinatarios de la educación. Al analizar el progreso realizado en el cumplimiento de las obligaciones asumidas por los gobiernos con respecto a los derechos a la educación, es importante recordar estas realidades sociales y políticas, así como las tensiones inevitables que producen.

La educación como derecho humano

El Artículo 28 de la Convención establece el principio básico del derecho a la educación, que se debe proporcionar de manera progresiva y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Esto requiere que la educación primaria sea obligatoria y gratuita, y que se desarrolle la educación secundaria para todos los niños.

Muchos de los países más pobres del mundo experimentan grandes dificultades para encontrar los recursos con que proporcionar a los niños una educación adecuada. Sin embargo, se ha demostrado que las inversiones en educación tienen un impacto cultural y económico significativo, tanto en el desarrollo individual como nacional. En muchos de los países menos desarrollados, la principal fuente de riqueza reside en las capacidades no explotadas de las personas (Dall, 1995). Se

debe entender que el objetivo del acceso universal a la educación no es un sueño imposible.

Se ha calculado que el coste de escolarización de todos los niños hacia el año 2000 será de unos 60.000 millones de dólares. Comparemos esta cifra con los 780.000 millones de dólares gastados anualmente en armamento, o con los 50.000 millones gastados en cigarrillos sólo en Europa (PNUD, 1998). Se requiere un cambio radical en las prioridades políticas a nivel nacional e internacional. En muchos países en desarrollo se ha logrado un progreso notable para proporcionar acceso a la educación básica. Por ejemplo, entre los países con un ingreso per cápita inferior a los 300 dólares, Bangladesh, Kenia, Malawi y Viet Nam tienen tasas de matrícula de más del 80%, unos 20 puntos por encima de lo que podría esperarse de su nivel de ingresos. En una categoría de ingresos similar, no obstante, Etiopía, Haití, Malí y Níger matriculan a menos del 30% de los niños (UNICEF, 1997). En otras palabras, si existe la voluntad política, es posible realizar progresos importantes hacia el logro del derecho a la educación básica, incluso en los países más pobres.

Igualdad de oportunidades y de acceso

La Convención exige inequívocamente a los gobiernos que adopten medidas activas para garantizar el acceso a la educación sin discriminaciones a todos los niños. Por lo tanto, el Artículo 28, que afirma que la educación ha de ser accesible sobre la base de la igualdad de oportunidades, debería leerse junto con el Artículo 2, que establece que todos los derechos de la Convención se deben aplicar a todos los niños sin discriminación de ningún tipo. El problema del acceso a la educación no es sólo un problema de los recursos de que disponen los países, sino también de cómo se distribuyen dichos recursos. Por lo tanto, sobre la base de los recursos, no es aceptable otorgar mayor prioridad a los niños que a las niñas o negar a los niños discapacitados el acceso a la educación. La única discriminación permitida sería una discriminación positiva que garantizara mayores oportunidades educativas a grupos de niños a los que tradicionalmente se les han negado.

El Comité sobre los Derechos del Niño ha criticado a diversos gobiernos, incluyendo los de Madagascar, México, Filipinas, Portugal y el Reino Unido (Hodgkin y Newell, 1998, págs. 369-389), por no adoptar las iniciativas necesarias para proteger estos derechos en el caso de los niños que pertenecen a minorías. He aquí un ejemplo: en Europa, por ley, los niños gozan del derecho de asistir a la escuela y, de hecho, se ven obligados a hacerlo. Sin embargo, a menudo los que viven en comunidades gitanas y ambulantes no logran cumplir con esta obligación. En 1989, las tasas de matrícula para estos niños en los países de la Unión Europea eran sólo del 35%, y las tasas de finalización de estudios eran aún inferiores. Las tasas de transición de la escuela primaria a la secundaria son sumamente bajas o nulas.

Los niños y la pobreza

La pobreza de algunos niños es uno de los obstáculos más importantes para su acceso a la educación. Para muchas familias, los costos de la educación (por ejemplo, matrículas, uniformes, materiales educativos, libros, transporte) superan sus posibilidades. Incluso cuando la educación es absolutamente gratuita, la pérdida de los ingresos potenciales del niño mientras asiste al colegio podría hacer de su educación una actividad no económica. Sin embargo, el impacto de la pobreza va más allá de la simple restricción de oportunidades para los niños y de su acceso a la educación formal. También determina la calidad del entorno en que los niños crecen y es posible que tenga un efecto devastador en su temprano desarrollo y en su posterior potencial para el crecimiento físico, intelectual y emocional (Dall, 1995). El derecho a un nivel de vida adecuado a su desarrollo, el derecho a la mejor salud posible y a la atención sanitaria, y el derecho al esparcimiento son derechos fundamentales contemplados en la Convención, cada uno de los cuales trata con factores que influyen directamente en la capacidad del niño para beneficiarse de la educación. A menos que se subsanen estos grandes temas de la pobreza y la injusticia económica, el derecho a la educación para los niños que pertenecen a familias muy pobres difícilmente se convertirá en realidad.

Discriminación contra las niñas

El principio de igualdad de acceso a la educación para niños y niñas sigue siendo un objetivo lejano. Todos los indicadores mundiales demuestran una disparidad permanente. En 1990, el 70% del conjunto de niños y niñas que no tenían acceso a la educación primaria y secundaria eran niñas. Esta disparidad es especialmente alta en África, el Sudeste Asiático y Oriente Medio (UNICEF, 1992). En términos de las tasas de analfabetismo, los datos son aún más abrumadores. De los 960 millones de personas analfabetas, 700 millones son mujeres. Las causas son múltiples (UNICEF, 1991):

- Las actitudes tradicionales no reconocen la importancia de la educación para las niñas.
- Se suele suponer que las niñas asumirán una parte más importante de las tareas domésticas a partir de una edad temprana.
- La escasez de profesoras, lo cual puede inhibir la matrícula de las niñas.
- Hay resistencia a que las niñas se eduquen junto a los niños.
- La distancia entre escuela y hogar, especialmente en las zonas rurales, hace temer que el viaje expondrá a las niñas a posibles acosos o abusos.
- La escuela es demasiado a menudo una experiencia negativa para las niñas.
- Los profesores suelen ser hombres, y la cultura de la escuela es agresiva y está dominada por los niños. El programa está enfocado desde un punto de vista masculino.
- La escasa flexibilidad de los horarios para permitir a las niñas combinar la escuela con las tareas domésticas.

En la Conferencia de Ugadugú sobre la Educación de las Niñas, celebrada en 1993, se adoptó un compromiso para desarrollar estrategias y movilizar recursos para lograr estos objetivos (Hammarberg, en prensa). Aquí se definieron, entre otras, las siguientes necesidades:

- Situar las escuelas más cerca de las comunidades.
- Lograr que las escuelas sean ambientes de aprendizaje más seguros.
- Realizar esfuerzos para que las instalaciones sean culturalmente adecuadas.
- Desarrollar las infraestructuras de agua, caminos y electricidad en las zonas rurales para facilitar el trabajo a las mujeres y, por lo tanto, a las niñas.
- Contratar a más profesoras.
- Aumentar la participación de la comunidad en la gestión y el perfeccionamiento de las escuelas locales.
- Diseñar sistemas que respondan a las necesidades de las alumnas, como las instalaciones higiénicas, horarios flexibles, tutorías según el sexo, y una enseñanza diseñada especialmente para introducir temas que despierten un mayor interés en las niñas y satisfagan sus aspiraciones.

Los niños con discapacidades

En el Artículo 23 de la Convención de los Derechos del Niño se destaca que los niños con discapacidades tienen derecho a la educación para lograr en la mayor medida posible la integración social y el desarrollo individual. Junto a los Artículos 2 y 28, esto manifiesta inequívocamente que los niños con discapacidades tienen derecho a la educación y que se les debería admitir, cuando sea posible, en las escuelas normales con otros niños.

El Comité sobre los Derechos del Niño ha expresado su preocupación acerca del bajo porcentaje de niños discapacitados matriculados en las escuelas de todo el mundo. En la mayoría de los países en desarrollo, se calcula que sólo el 2% de estos niños tienen acceso a la educación. Además, el Comité ha destacado la importancia de reconocer el derecho de los niños con discapacidades a su plena integración en las escuelas normales, y en su estudio de los Estados miembros de la Convención, estimula el desarrollo de medidas que promuevan la inclusión (Hodgkin y Newell, 1998, págs. 293-314). En 1996, el relator especial de las Naciones Unidas sobre la discapacidad emprendió un estudio de las normas educativas que rigen para las personas discapacitadas. Descubrió que, de los 80 países que proporcionaban información, en 10 no existían garantías legales para la educación de los niños discapacitados (Comisión de Desarrollo Social, 1996). Otros estudios realizados por la UNESCO confirman estos datos desalentadores. Un estudio sobre 65 países descubrió que: (a) sólo 44 habían informado acerca de que la legislación general se aplicaba a los niños con necesidades educativas especiales; (b) 34 informaron que los niños con discapacidades severas eran excluidos de la educación; y (c) en 18 de aquellos 34 países, los niños con discapacidades estaban, de hecho, marginados por ley del sistema educativo público.

En 1997, el Comité sobre los Derechos del Niño dedicó su jornada de debate

general a los derechos de los niños con discapacidades. Un tema central de la discusión fueron los derechos del niño a la integración y la participación, con especial énfasis en la educación. Los participantes en el debate definieron diversos factores que impiden a los niños discapacitados tener acceso a una educación integradora (Comité sobre los Derechos del Niño, 1997):

- prejuicios y miedos profundamente arraigados en numerosas sociedades con respecto a la discapacidad;
- la dificultad de concebir el potencial de desarrollo de *todos* los niños si se les inserta en un ambiente sensible a sus necesidades;
- la permanencia de legislaciones discriminatorias que niegan la igualdad de derechos de acceso a los niños discapacitados;
- la persistencia del modelo médico más que social de la discapacidad;
- la incapacidad de reconocer las consecuencias económicas y sociales positivas de la educación integradora.

La superación de estos obstáculos representa un desafío formidable. Sin embargo, se han producido importantes acontecimientos a favor de ciertas modificaciones. La Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales de 1994 quedó plasmada en la Declaración de Salamanca, que fue firmada por los representantes de 92 países. En ella se destacaba que los niños con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas normales y se instaba a los gobiernos a otorgar la más alta prioridad a la mejora de sus sistemas nacionales de educación para integrar a *todos* los niños (UNESCO, 1994). El relator especial de las Naciones Unidas sobre las discapacidades postula el principio de integración en todas las formas de desarrollo y, en este sentido, colabora con la UNESCO, la OIT, el UNICEF y la OMS (Lindquist, 1997). El Comité sobre los Derechos del Niño, en su jornada de debate general, estableció 14 recomendaciones destinadas a potenciar los derechos de los niños discapacitados y creó un grupo de trabajo para promover dichas recomendaciones. A nivel nacional, se están desarrollando iniciativas en numerosos países para promover la educación integradora, y estas iniciativas pueden difundirse como modelos de prácticas adecuadas. Sin embargo, es necesario seguir adelante. A menos que acabemos con los prejuicios y la ignorancia que rodean a las discapacidades, no se producirán verdaderos cambios. En la mayoría de los países del mundo es necesario:

- introducir reformas legales para consagrar los derechos en la legislación;
- educar al público para que evolucionen las mentalidades;
- proceder a una reasignación de recursos para promover la integración;
- prestar apoyo a las familias para promover la educación de los niños discapacitados;
- formar docentes para el trabajo con niños discapacitados;
- adoptar un compromiso con las políticas para desinstitucionalizar a los niños y para proporcionar atención comunitaria.

Los grupos minoritarios

El Artículo 30 de la Convención impone obligaciones a los gobiernos para que respeten los derechos de las minorías y los grupos indígenas a disfrutar de su propia lengua, cultura y religión. Muchas, si no todas las sociedades del mundo, cuentan con estas comunidades, por ejemplo los aborígenes en Australia, los católicos en Irlanda del Norte, los mayas en Guatemala y los tibetanos en China. También suelen tener una lengua y cultura distintas que los aíslan del sistema educativo normal. Esto plantea tres desafíos a los gobiernos. ¿Cómo se garantizan sus derechos a la educación? ¿Cómo garantizan los gobiernos que, al proporcionar esa educación, se protege el derecho de aquellos pueblos al respeto de su lengua, cultura y religión? Y, finalmente, al proteger estos derechos, ¿cómo se asegurará que no se excluya a los niños de las oportunidades para tener acceso a un empleo, a la formación y a la educación superior?

Los esfuerzos para proteger los derechos de las minorías a la educación, si bien preservan sus derechos culturales, han desatado un debate considerable acerca de las alternativas normativas para la segregación o la integración. La educación segregada permite que los niños se eduquen en su propia lengua, de acuerdo a las creencias de sus padres. Sin embargo, la segregación también puede ser origen de desigualdades y perpetuar prejuicios y estereotipos. Las escuelas segregadas de los grupos minoritarios se suelen caracterizar por una enseñanza pobre y recursos escasos. Por ejemplo, en Israel se han elaborado dos estrategias educativas: integración para todos los judíos, cualquiera que sea su origen étnico, y educación separada para los árabes. Esto ha arrojado como resultado una desigualdad que perjudica a la comunidad árabe. Su educación carece crónicamente de financiación y los docentes árabes suelen tener una formación insuficiente. Los niños sufren las desventajas en el mercado laboral y en la educación superior, debido a escaso dominio del hebreo (Brown, 1994).

Por otro lado, la integración comporta sus propios problemas. A menudo sirve y es vista como una estrategia de la cultura dominante para imponer sus valores a todos los niños, como un arma de represión cultural. Al obligarlos a aprender en la lengua nacional y a adoptar sus valores políticos y sociales, la integración puede erosionar, ya sea deliberadamente o por defecto, la cultura de las comunidades minoritarias. En numerosos países, los niños se ven obligados a aprender en escuelas que no prestan atención a su historia, su lengua, su religión ni su cultura. Por ejemplo, en Turquía, a los kurdos no se les permite hablar su lengua en los colegios y se les castiga si infringen esta regla. A los profesores se les despiden si permiten que se hable kurdo (Dall, 1995).

La protección de los derechos de las minorías a la educación es una tarea compleja y un gran desafío. La existencia de cinco mil lenguas en el mundo plantea problemas logísticos y tiene enormes implicaciones para los recursos si se pretende respetar el principio de que las minorías tienen derecho a aprender en su propia lengua. La legislación internacional de derechos humanos proporciona un marco para abor-

dar estos temas, pero no ofrece soluciones fáciles. Requiere a los gobiernos que elaboren sistemas educativos que promuevan la integración social y que, a la vez, respeten la diversidad de culturas. También requiere que se reconozca a los niños como personas con determinados derechos y que se tengan en cuenta sus deseos y sentimientos con respecto a la educación. No hay soluciones sencillas. Sin embargo, se podría decir que la mejor solución sería proporcionar una educación integrada y laica para todos los niños, a la vez que a los niños de las minorías se les brinda la oportunidad de aprender en su propia lengua y desarrollar una comprensión de su propia cultura y religión. Si este modelo se aplica adecuadamente, se pueden promover los objetivos de la sociedad como un todo a la vez que se protegen los derechos culturales y educativos de los individuos.

El respeto a los derechos humanos en el sistema educativo

La Convención de los Derechos del Niño formula una filosofía en relación a los niños que les respeta como seres humanos, y que reconoce a cada niño como único en términos de sus características, intereses y necesidades (Hammarberg, 1997). Esta filosofía tiene que reflejarse en la organización, el currículo y el espíritu de los colegios. Sin embargo, dicha filosofía está reñida con las tradiciones culturales de educación en la mayoría de los países del mundo, donde las escuelas se caracterizan por el autoritarismo y donde se espera que el niño sea un receptor pasivo de la sabiduría de los adultos. También sucede con frecuencia en muchos colegios que los niños se sientan en filas, aprenden de memoria y son castigados físicamente o con otras formas de humillación por pequeñas faltas o dificultades de aprendizaje. La importancia de un conocimiento claro de los derechos humanos de los niños en los colegios tiene una importancia adicional debido al carácter obligatorio de la educación. Los niños no tienen derecho a dejar la escuela si se violan sus derechos. Por lo tanto, es un imperativo que se reconozcan explícitamente estos derechos, recogidos en la legislación y decididamente promovidos y respetados en el contexto del colegio.

El espíritu de la Convención promueve la creación de escuelas que sean acogedoras para los niños. Esto implica que las escuelas deberían ser lugares donde se escucha a los niños, se les respeta y se les estimula a ser curiosos, a argumentar, a cuestionar, a ser creativos, a explorar y a construir significados. Estas exigentes demandas planteadas a la ortodoxia educativa ponen rápidamente de relieve las tensiones, ya descritas, entre los objetivos de los gobiernos, los padres y los niños. Si los gobiernos tienen la intención de promover la cohesión social, ¿no será más apropiado el enfoque tradicional de la educación para eliminar más efectivamente el conflicto y los desafíos al *statu quo*? Si los padres quieren que los hijos adquieran una mayor comprensión y respeto por sus tradiciones culturales, ¿no será una amenaza para esa aspiración la legitimación del derecho a cuestionar dichos valores?

No obstante, la legislación internacional obliga a los gobiernos a respetar la Convención. Además, hay poderosos argumentos prácticos a favor de la filosofía que ella promueve. En definitiva, su aplicación en los colegios será beneficiosa no

sólo para el individuo, sino para la sociedad en su conjunto, por las siguientes razones:

- *Desarrollar las competencias necesarias para el mundo laboral.* A través de la capacidad de cuestionar y de expresar opiniones que serán tomadas en serio, los niños adquieren las habilidades y competencias para formular juicios a medida que se vuelven adultos. El respeto de estos derechos de los niños es totalmente coherente con el programa más amplio de los gobiernos para producir una fuerza laboral económicamente viable. En un mundo donde las habilidades necesarias para el empleo son cada vez más las de la comunicación, la solución de conflictos y la negociación, las escuelas deben proporcionar a los niños las oportunidades para desarrollar estas competencias.
- *Promoción de la democracia.* En las democracias ya establecidas y en las de reciente constitución, el sistema educativo debe desempeñar un papel para que los niños entiendan los principios y prácticas de la toma de decisiones democrática. Los niños tienen que aprender a través de la experiencia cuáles son sus derechos y deberes y cómo su libertad está limitada por los derechos y deberes de los demás. Necesitan oportunidades para participar en los procesos de toma de decisiones dentro de la escuela y deben cumplir las decisiones que surjan de ese proceso. Sólo cuando los niños vean que se respetan sus opiniones adquirirán la capacidad y la voluntad de escuchar a los demás y comenzarán a entender los procesos y el valor de la democracia.
- *Crear escuelas eficaces.* Hay numerosas pruebas que indican que los colegios que hacen participar a los niños e introducen estructuras más democráticas probablemente serán más armónicos y disfrutarán de mejores relaciones personal/alumnos, además de un entorno más eficaz para el aprendizaje (Landsdown, 1995). Es probable que los niños que se sienten valorados, que creen que hay sistemas que combaten las injusticias y que son consultados sobre el desarrollo de las políticas escolares, respetarán más el entorno escolar.

Sin embargo, a pesar de estos argumentos decisivos a favor de un compromiso con un modelo de educación más participativo, muchos países aún no han comenzado a abordar adecuadamente los cambios necesarios para reflejar la filosofía de la Convención. Esto no es sorprendente. No se suele pensar en los niños como individuos con derecho a expresarse ni a hacer respetar seriamente sus opiniones. Las actitudes culturales predominantes hacia los niños en todo el mundo siguen concibiéndolos como propiedad de los adultos que son responsables de ellos. No se estimula a los niños a formular preguntas ni a expresar su curiosidad. La educación se ve como un proceso unidireccional, el de recibir pasivamente información y conocimientos, en lugar de un proceso interactivo.

Al crear escuelas basadas en el respeto a los niños, es fundamental poner fin a la violencia y a la humillación que habitualmente se ejerce contra ellos, tan generalizada en la educación. La Convención exige no sólo que se proteja a los niños de toda forma de violencia, sino que, además, se ejerza la disciplina escolar teniendo en cuenta la dignidad del niño. El Comité sobre los Derechos del Niño ha desautorizado sistemáticamente a los gobiernos que siguen autorizando el uso de la fuerza

física como forma de disciplina en las escuelas (Hodgkin y Newell, 1998, págs. 369-389). A pesar de esto, en los colegios de muchos países del mundo se siguen tolerando los castigos corporales, y muy pocos gobiernos han adoptado medidas contra estas prácticas. Sin embargo, el cambio comienza a producirse. Los castigos corporales han sido prohibidos en todos los países europeos. Otros países, como Etiopía, Namibia, República de Corea y Sudáfrica, también han prohibido todo tipo de castigos corporales y pretenden adoptar un enfoque más positivo de la disciplina en las escuelas.

Gran parte de la violencia en los colegios es obra de los niños contra los propios compañeros. El maltrato, ya sea violencia física, hostigamiento, agresión verbal o exclusión social deliberada, puede provocar en los niños enormes sufrimientos y desesperación. Los colegios deben comprometerse activamente en la solución no violenta de los conflictos. Es necesario crear oportunidades en las escuelas para que los niños adquieran las capacidades de esta práctica a través de la participación en la toma de decisiones y la negociación. Además, es necesario desarrollar políticas escolares con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, y en las que todos asuman la responsabilidad de la prevención. Las tutorías, las sanciones apropiadas, la presión positiva de los compañeros, una mayor vigilancia de los terrenos de recreo y una nueva concepción de éstos para proporcionar más zonas de actividad han contribuido a combatir la violencia.

La educación para la promoción de los derechos humanos

El Artículo 29 de la Convención crea un marco de principios para una educación fundada en: un compromiso con el desarrollo del potencial del niño; la promoción del respeto a los derechos humanos fundamentales; respeto a los padres, a la propia cultura y otras culturas; y respeto por la diversidad y por la igualdad de los sexos. El Comité sobre los Derechos del Niño ha presionado sistemáticamente a los gobiernos para que inscriban los derechos humanos en el currículo, aunque el fracaso de los sistemas educativos en el mundo para cumplir este objetivo ha quedado de manifiesto en las conclusiones del Comité sobre los informes de los Estados Miembros de la Convención. Bélgica, Colombia, Finlandia, Guatemala, Islandia, Italia, el Líbano, Nicaragua, Noruega, Portugal, Ucrania y el Reino Unido, entre otros países, han sido criticados por no enseñar los derechos humanos (Hodgkin y Newell, 1998, págs. 391-406). Hay diversos obstáculos que impiden el progreso y que debemos abordar:

- Inculcar el respeto a los derechos humanos no es un asunto que depende únicamente, y ni siquiera primordialmente, del currículo. No se puede enseñar la democracia en un entorno no democrático. Sus principios también deben formar parte del espíritu de la escuela.
- Es necesario integrar los derechos humanos en el currículo, lo cual requiere el desarrollo de materiales que apoyen a los docentes en esta tarea. Por ejemplo, se puede enseñar geografía analizando el tema del acceso desigual a los recur-

sos; la asignatura de biología puede centrarse en temas relacionados con las pruebas genéticas y el derecho de los bebés discapacitados a la vida; la química puede abordar el impacto de la contaminación ambiental y el derecho a la salud.

- Los docentes necesitan una formación en derechos humanos y en la transmisión didáctica de estos derechos a sus alumnos. Es necesario estimularlos para que comprendan cómo su conducta en la escuela debe ser coherente con el respeto de los derechos que enseñan. No se pueden tolerar las actitudes represivas y violentas contra los niños en una escuela que desea promover la tolerancia, el entendimiento y el respeto a los demás.

Conclusión

El compromiso puramente nominal de los gobiernos con los principios de la Convención no es suficiente. Este breve resumen del estado actual de los derechos del niño en la educación subraya los límites del progreso realizado hasta la actualidad. La Convención nos proporciona un instrumento, una filosofía y un marco de normas para realizar un seguimiento del progreso. El desafío consiste en utilizarla para elaborar planes concretos de acción que lleven estos principios a la práctica en las vidas de todos los niños. En la actualidad, numerosos colegios están muy por debajo de estas normas.

Es necesario un cambio urgente, no sólo para mejorar los niveles de matrícula o disminuir el número de abandonos escolares, sino también para promover los derechos de los niños a la participación, al respeto de su dignidad, a una educación orientada a la promoción de su pleno potencial, a no ser objeto de violencia y a una cultura que respete los derechos humanos. El respeto de estos derechos beneficiará no sólo a los niños individualmente, sino al conjunto de la sociedad. Los niños se mostrarán menos indiferentes si el currículo se adapta a sus necesidades. Aprenderán más eficazmente si se les valora como individuos. Serán socialmente responsables si aprenden los principios del respeto a los derechos humanos gracias al trato que reciben en el colegio. Los cambios llevarán tiempo y se necesitarán más recursos. Pero el resultado debe ser, sin lugar a dudas, el éxito. No hay excusas posibles para no adoptar un compromiso activo con el pleno cumplimiento de la Convención. Se lo debemos a los niños del mundo.

Referencias

- Brown, S.G. 1994. *The role of the curriculum* [El papel del programa de estudios]. En: *Education rights and minorities*. Nueva York, UNICEF/Grupo de Derechos de las Minorías, págs.27-32.
- Comisión de Desarrollo Social (CDS). 1996. *Informe del relator especial sobre el seguimiento de la implantación de las reglas estándar para la igualdad de oportunidades en personas con discapacidades*. (A/52/56.)
- Comité sobre los Derechos del Niño. 1997. *Debate general sobre los derechos de los niños*

- con discapacidades*. Ginebra, Centro de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (CRC/C/SR.418 & 419.)
- Conferencia mundial sobre las necesidades especiales en la educación: acceso y calidad. 1994. Salamanca, España, 7-10 junio. *Informe final*. París, UNESCO. (ED-94/WS/18.)
- Dall, F. 1995. Children's right to education: reaching the unreached [El derecho de los niños a la educación: alcanzar lo inalcanzado]. En: Himes, J. (comp.). *Implementing the UN Convention on the Rights of the Child: resource mobilization in low-income countries*. Nueva York, UNICEF.
- Hammarberg, T. 1997. *Inclusive education: a framework for change* [La educación integradora: un marco para el cambio]. En: Centre for Studies on Inclusive Education. J. Bristol, Reino Unido, CSIE.
- . (próxima aparición). *A child friendly school: the significance of the UN Convention on the Rights of the Child for modern education policy* [Una escuela acogedora para los niños: la importancia de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño para las políticas modernas de educación]. París, UNESCO.
- Hodgkin, R.; Newell, P. 1998. *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child* [Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño]. Nueva York, UNICEF.
- Lansdown, G. 1995. *Taking part: children's participation in decision-making* [A cada uno lo suyo: la participación de los niños en la toma de decisiones]. Londres, Institute of Public Policy Research.
- Lindquist, B. 1997. *Child Convention and Standard Rules* [La Convención del Niño y las reglas estándar]. Documento para la jornada de debate general del Comité sobre los Derechos del Niño, 6 de octubre, Ginebra, Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 1998. *Informe de desarrollo humano*. Nueva York, Oxford University Press.
- UNICEF. 1991. *Challenges for children and women in the 1990s* [Los desafíos para niños y mujeres en los años noventa]. Nairobi, Oficina Regional para el Este y Sur de África.
- . 1992. *Educating girls and women* [La educación de niñas y mujeres]. Nueva York.
- . 1997. *Progress of nations* [El progreso de las naciones]. Nueva York.

LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

CON NECESIDADES ESPECIALES:

DE LOS DERECHOS

A LAS OBLIGACIONES

Y LAS RESPONSABILIDADES

Lena Saleh

Introducción

Los derechos de un grupo importante de niños con necesidades especiales de diferentes tipos requieren atención. Estos derechos se pueden definir como justas reivindicaciones que son legal y moralmente vinculantes para otras personas. Es útil y necesario pensar quiénes son las personas a las que los derechos en cuestión reclaman o imponen una obligación. Esto contribuye a asegurar que los “derechos del niño” no se vean reducidos a una mera consigna populista y fácil, cuando lo que realmente debe hacerse es transformar esta poderosa idea en un programa de acción en favor de los niños.

En teoría, nadie está en contra de los derechos del niño, como demostró la rapidez sin precedentes con que aprobaron los gobiernos la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo, las iniciativas para asegurar el disfrute de los derechos garan-

Versión original: inglés

Lena Saleh

Directora de la Sección de Necesidades Especiales en Educación de la UNESCO, donde trabaja desde 1978. Anteriormente, había trabajado como formadora de docentes en la universidad, como directora de una escuela especial y como consultora para el UNICEF, la UNESCO y para organizaciones no gubernamentales. Especialista en el campo del desarrollo infantil, la educación y la educación especial. Miembro del London Institute of Education.

tizados en las convenciones y tratados internacionales, especialmente en lo que concierne a niños a los que es difícil llegar o cubrir, suelen quedarse cortas (a menudo demasiado cortas). Se reconocen de buena gana los derechos educativos de los niños, pero se tiende a ignorar o minimizar las obligaciones que imponen estos derechos a los gobiernos, a la sociedad, a las comunidades, a las familias y a los individuos.

En numerosos países, aún se sigue excluyendo a un importante número de niños de la escuela y, en otros países y comunidades, están inadecuadamente servidos por escuelas superpobladas que han llegado a dominar la retórica de la integración, pero no sus contenidos, su significado ni su espíritu. En este artículo pondremos de relieve no sólo los derechos del niño, sino también, y especialmente, las obligaciones y responsabilidades que imponen estos derechos al individuo, a las instituciones y al conjunto de la sociedad. Haremos especial referencia a la situación de todos los niños cuya enseñanza está limitada, ya sea porque no están cubiertos por las disposiciones educativas, porque están marginados, excluidos o atendidos inadecuadamente. Se trata de una población importante y sus necesidades son, de hecho, diversas. El número de niños que abandonan durante la etapa primaria superan los cien millones. Si incluimos a niños mayores o a los que están matriculados pero inadecuadamente atendidos en las escuelas donde asisten, la cifra sería bastante superior. Por lo tanto, el tema que este artículo aborda es sumamente importante, tanto para los niños a los que nos referimos como para el conjunto de la sociedad, porque, si no se adoptan políticas correctivas rápidamente, se negará a cientos de millones de niños y jóvenes los beneficios económicos y sociales que se derivarían de una educación adecuada.

La terminología y las definiciones

La terminología utilizada en el campo de la educación a personas con necesidades especiales suele ser problemática y estar sujeta a cambios. En efecto, aunque esté cuidadosamente escogida para evitar malentendidos, éstos tienden a surgir en cuanto se generaliza el uso de la terminología. Además, un cambio en la terminología no significa necesariamente que los significados, los conceptos y las prácticas estén cambiando. Sin embargo, el uso de la terminología ha tenido y sigue teniendo un impacto en los educadores, en el personal educativo y en el conjunto de la sociedad. El lenguaje influye en los valores y en las actitudes de manera negativa, pero también positivamente, al propiciar el cambio e incorporar nuevas actitudes. Por lo tanto, es importante trabajar en aras de un entendimiento común del lenguaje y de la terminología empleada, especialmente en esta época en que las ideas y las palabras viajan rápidamente.

En lo que respecta a los niños, nadie apoya la idea de que se pueden definir dos grupos diferentes: “normales” y “especiales”. Se puede estar de acuerdo con la idea de que hay una diversidad infinita de niños y de entornos en los que éstos viven y aprenden. Cuanto más facilite y se acomode el entorno a las necesidades de los niños, menos obstáculos habrá a su desarrollo y su aprendizaje. El mensaje esencial es que las diferencias humanas son normales y su espectro amplio. Cada ser humano

es único. De esta diversidad surge la necesidad de adecuar la educación a las necesidades del niño individualmente.

Tradicionalmente, la educación de necesidades especiales ha integrado (y se ha limitado en gran medida) a los niños que padecen dificultades físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales. Actualmente, esto se ha ampliado considerablemente para integrar a todos los niños que, por la razón que sea, siguen sufriendo limitaciones en su aprendizaje. Se trata de una población evidentemente importante que, en la mayoría de los países, comprende entre el 10 y el 15% o más de la población en edad escolar.

La visión actual se basa en el reconocimiento, apoyado por investigaciones empíricas, de que las dificultades que perjudican y limitan el aprendizaje no sólo residen en los alumnos, sino también en los entornos en que viven y se esfuerzan por aprender. En muchos casos, especialmente en los países en desarrollo, los problemas de los niños afectados son consecuencia de las difíciles condiciones de vida. La pobreza, la desnutrición crónica, el trabajo infantil, la falta de vivienda, la institucionalización, la violencia y el abuso siguen afectando a cientos de millones de niños. Otros niños experimentan dificultades que limitan gravemente su aprendizaje, como las situaciones en que la lengua nativa es diferente, o incluso a veces carece de relación con la lengua utilizada en la escuela, o donde, por diversas razones, el entorno del hogar y de la comunidad brinda escaso apoyo a la escolarización. A menudo, las limitaciones más importantes para la educación integradora son las actitudes y hábitos negativos que predominan en los colegios y en el conjunto del sistema educativo. La vigencia de la práctica de agrupar a los niños según sus habilidades y las actitudes negativas sin fundamento contra las políticas de integración suelen ser generalizadas y difíciles de superar.

Es de una importancia crucial reconocer que estamos asistiendo a una profunda transformación, a saber, el surgimiento de una sociedad del conocimiento: una sociedad en la que el conocimiento, más que el capital o las materias primas, será el recurso económico clave y donde un orden social en el que las desigualdades basadas en el conocimiento serán cada vez más determinantes de las desigualdades sociales y económicas. En este contexto, es especialmente importante dar a todos los niños una educación apropiada como medio para una participación efectiva en la sociedad. En realidad, la educación se convierte en la primera línea de defensa de la sociedad contra la exclusión. Si no se toman medidas adecuadas para abordar las necesidades de aprendizaje de todos los niños a una edad temprana, existe un claro peligro de que, para los niños en cuestión y para el conjunto de la sociedad, los desafíos de la enseñanza se conviertan en desventajas sociales y económicas a largo plazo. Esto es esencial para cualquier sociedad que desee ser o seguir siendo democrática, participativa e integradora.

La integración: un derecho, no un privilegio

El derecho a una educación integradora no está recogido como tal en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas. Sin embargo, queda implícita en las

disposiciones de la Convención. Aunque el derecho de los niños con discapacidades a “la integración social más plena posible y al desarrollo individual, incluyendo su desarrollo cultural y espiritual” se recoge explícitamente en el Artículo 23, su objetivo consiste en reforzar, no en reemplazar, otras disposiciones de la Convención. Al reconocerse en el Preámbulo el derecho de los niños “en condiciones excepcionalmente difíciles” a recibir “consideración especial”, se pone de relieve que el Artículo 23 está destinado a proporcionar una protección adicional, por encima y más allá de los derechos garantizados a todos los niños, y no figura como disposición aislada para los niños con discapacidades. Por lo tanto, para comprender los derechos de los niños con necesidades especiales, debemos analizar las disposiciones de la Convención como un todo, y no centrarnos únicamente en el Artículo 23.

Numerosos artículos de la Convención de los derechos del Niño abogan en pro de la integración. Así, el Artículo 2 prohíbe la discriminación basada en las discapacidades; el Artículo 6 requiere garantías para el desarrollo del niño en la medida de lo posible; el Artículo 3 señala que en todas las iniciativas que conciernen a los niños, la salvaguarda de sus intereses será una consideración de primer orden; los Artículos 9, 10 y 18 señalan que no se debería separar a los niños de sus padres; y el Artículo 30 reconoce el derecho del niño a participar plenamente en la cultura de la comunidad. Los Artículos 28 y 29, que atañen específicamente a la educación, se pronuncian claramente por un apoyo a la integración en la educación y exigen a los Estados que adopten una política de “educación primaria obligatoria y gratuita para todos”, que “todos los niños tengan acceso a diferentes formas de educación secundaria”, y que la educación se plantee como objetivo “el pleno desarrollo de la personalidad del niño, de sus talentos y sus habilidades mentales y físicas”.

En resumen, la Convención insiste en que se considere a los niños como individuos con derechos, opiniones y sentimientos propios. Todos los niños tienen derecho al respeto, a la dignidad y a la consideración de sus opiniones y de sus principales intereses. En su conjunto, sus disposiciones en relación a la familia, la comunidad, el derecho a la integración social y al desarrollo personal constituyen y justifican un derecho a la educación integradora, incluyendo entre otros:

- el derecho del niño a asistir a su escuela comunitaria;
- el derecho a vivir y estudiar con compañeros de su propia edad;
- el derecho a tener acceso al mismo programa de estudios;
- el derecho a participar en las actividades de ocio y extracurriculares;
- el derecho a tomar decisiones en relación a su educación, como la elección del entorno de aprendizaje que mejor se adapta a sus necesidades;
- el derecho a recibir apoyo, de cualquier forma, siempre y cuando que se requiera; y
- el derecho a vivir con su familia.

En la Declaración de Salamanca, resultado de la Conferencia Mundial sobre la Educación de Necesidades Especiales (UNESCO, 1994), se reafirma el apoyo a esta perspectiva de los derechos humanos. Se declara que la educación y la participación son esenciales a la dignidad humana y al disfrute y ejercicio de los derechos humanos. Tanto la Convención como la Declaración otorgan autoridad internacional al principio de la integración como uno de los derechos humanos.

El espíritu que inspiró la Convención es que los niños con discapacidades son, en primer lugar y antes que nada, niños como todos los otros. Como es lógico, según se reconoce en el Preámbulo, cuanto más vulnerable es el niño, mayor es su necesidad de protección. Por lo tanto, un niño con discapacidades u otra condición especial tiene derecho a un tratamiento igual al que se otorga a otros niños, incluyendo el derecho a asistir a la escuela de la comunidad y de participar en todos sus programas y actividades. Y, de hecho, este niño puede formular una reclamación válida de servicios y recursos adicionales con el fin de promover una mayor igualdad de los resultados educativos y sociales.

La evolución de la educación de necesidades especiales

Cabe distinguir entre la situación reinante en los países industrializados y en los países en desarrollo. Mientras que la experiencia de los primeros ha tenido un impacto en éstos, las diferencias en las actitudes predominantes, las circunstancias y las prácticas siguen siendo importantes.

LOS PAISES INDUSTRIALIZADOS

En los países industrializados, las primeras disposiciones a favor de las personas discapacitadas se centraron en la atención y la protección, en gran parte en manos de la institución médica y normalmente supervisadas por los servicios médicos y sociales. Se crearon instituciones especiales, donde se separaba completamente a los individuos de sus familias y comunidades y en las que estaba ausente la educación. Se hacía hincapié en el diagnóstico, en cómo clasificar a los individuos con diferentes tipos de discapacidades. Durante mucho tiempo, el punto central de la planificación de los servicios, las disposiciones y la formación del personal se centraron en el individuo y en sus deficiencias, mientras que se prestaba escasa atención a los obstáculos impuestos por las instituciones y actitudes sociales. La participación del sistema escolar normal en la educación de las personas a quienes se reconocía una discapacidad solía ser bastante limitada. En efecto, muchos países “progresistas” se jactaban de dispensar a los niños con discapacidades de la angustia de competir con niños “normales” en las escuelas normales. Por lo mismo, los padres permanecían al margen de esta disposición.

La mentalidad frente a este tema comenzó a cambiar a finales de los años sesenta y durante los setenta. Esto fue propiciado tanto por factores sociales como educativos, entre ellos la movilización de los padres que exigían iguales derechos de educación para sus hijos, el apoyo al movimiento de normalización que surgió inicialmente en Suecia, el movimiento en favor de los derechos civiles en los Estados Unidos y el movimiento de antiinstitucionalización en Italia.

Hacia los años ochenta, surgió una nueva legislación que depositaba en las autoridades educativas la responsabilidad de educar a los niños con diversas discapacidades, y las puertas del sistema escolar normal comenzaron a abrirse para ellos.

Además, las personas con discapacidades se inspiraron en el clima de protesta que se difundió en muchas sociedades a finales de los años sesenta y comenzaron a exigir una voz dominante en las decisiones que les concernían. No querían ni simpatía ni caridad, sino que les escucharan y, sobre todo, que los integraran. Ya no se juzgaría a la educación ni a otros programas en términos de cómo amparaban a las personas, sino en las oportunidades que ofrecían para su participación, su potenciación y su plena integración en la sociedad.

LOS PAISES EN DESARROLLO

En los países en desarrollo la situación era a la vez diferente y, en muchos sentidos, más favorable. Las sociedades indígenas nunca adoptaron la práctica occidental de excluir a las personas con discapacidades recluyéndolas en hogares y, más tarde, en escuelas especializadas. Kisanji (1998) sostiene que la educación indígena tradicional “se basaba en vínculos familiares sólidos, en el valor de la persona como individuo, en la convivencia y en la supervivencia”. Se trataba de una forma generalizada de educación disponible y accesible a todos los miembros de la comunidad sin distinciones. Se manifestaba en toda la comunidad y a lo largo del día: la vida de la comunidad era, de hecho, su programa, y se incluía a cualquiera que estuviera presente. A través de las relaciones coloniales, las prácticas de Occidente tuvieron inevitablemente un impacto en las sociedades no occidentales. En la mayoría de los países se crearon escuelas especializadas, aunque su cobertura fue limitada tanto por la fuerza de la tradición como por la escasa inversión en educación antes de la independencia. Sin embargo, en los primeros años de su independencia, numerosos países en desarrollo copiaron los modelos de Occidente y partieron de su conocimiento y su asistencia técnica para crear estas instituciones. Afortunadamente, puesto que las lecciones aprendidas en Occidente han tenido su impacto, en la mayoría de los países se ha frenado actualmente esta tendencia y se vuelve a afirmar el principio de la integración en la educación.

Actualmente, el principal problema para ofrecer una educación integradora de calidad en el mundo no desarrollado es la escasez de recursos: faltan profesores, materiales didácticos, instalaciones adecuadas y, en muchos países, no existe ningún tipo de apoyo. La extrema escasez de profesores bien formados plantea un grave problema para todos los alumnos, y especialmente para aquellos que requieren de algún tipo de atención especial. Muchos profesores ni siquiera poseen el título de enseñanza secundaria. Las aulas de 50 o 60 alumnos son frecuentes, y las de más de 80 alumnos no son del todo raras.

Por lo tanto, aunque el mundo en desarrollo se enfrenta a menos barreras psicológicas para practicar la educación integradora y tiene lecciones que enseñar en cuanto a cómo pueden desempeñar los alumnos funciones de profesores de los compañeros y en relación a las prácticas de aprender haciendo, tiene graves problemas de escasez de recursos, lo que dificulta las posibilidades de satisfacer las necesidades individuales. El mundo no desarrollado debe otorgar prioridad al desarrollo de su sistema de educación general, con especial atención a la forma-

ción y educación de los profesores. Dentro de la formación docente, se debería prestar atención a las maneras de administrar el aprendizaje en grandes aulas con alumnos sumamente diversos, lo que facilita una mayor atención y ayuda individual.

HACIA LA INTEGRACION

La educación integradora y su influencia han aumentado en numerosos países. Implica un replanteamiento fundamental del sentido y el objetivo de la educación para todos los niños y jóvenes, y el papel que la escuela desempeña en la vida de la comunidad. La educación integradora se refiere a la escuela para todos, una escuela a la que todos pertenecen, donde son aceptados, apoyan y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar.

La orientación hacia la integración se presenta claramente como el principio rector de la Declaración y Marco para la Acción de Salamanca (UNESCO, 1994). El Artículo 2 de esta Declaración estipula que las escuelas normales con una orientación integradora son:

... el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y una educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y la relación costo/eficacia del conjunto del sistema educativo.

Las escuelas integradoras tienen que funcionar con aulas y programas de apoyo que incluyan y satisfagan las necesidades de todos; el mayor desafío consiste en maximizar la participación de todos los alumnos. Sin embargo, esto requiere verdaderos cambios en todos los aspectos de los programas escolares, en su currículo, pedagogía, organización, evaluación, contratación de personal, y en el carácter moral y el apoyo de la escuela.

LOS ASPECTOS ECONOMICOS

Desde un punto de vista económico, la escuela integradora tiene varias ventajas que la favorecen. Sus costos unitarios son muy inferiores a los de las instituciones especializadas y, al facilitar la integración de las personas con necesidades especiales en la sociedad, estas escuelas pueden lograr ahorros a largo plazo en los costos sociales. Si bien estos potenciales existen, los verdaderos beneficios y el ahorro social dependerán del éxito con que la escuela cumpla su papel proporcionando una formación eficaz y una buena gestión educativa.

De los derechos a las obligaciones y responsabilidades

LAS OBLIGACIONES DE LOS PADRES

La participación activa de los padres es la piedra angular de los esfuerzos para crear colegios integradores que sean eficaces. Tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos como la Convención de los Derechos del Niño reconocen los derechos de los padres a orientar y participar en la educación de sus hijos (ver especialmente el Preámbulo y el Artículo 2). Los derechos de los padres quedan bien definidos tanto en los instrumentos internacionales como en las legislaciones nacionales en que se basaron esos instrumentos o que se derivaron de ellos.

¿Cuáles son las obligaciones solidarias de estos derechos? Entre ellas se encuentra el derecho de los padres a cuidar, proteger y promover el bienestar y el desarrollo de los niños que se les confían, convirtiéndolos así en el socio de la escuela. Para desempeñar este papel, los padres necesitan una información veraz y precisa y sugerencias positivas para la acción. Además, los padres deberían ser una importante fuente de información y de criterios acerca del niño, sobre sus necesidades y aspiraciones, esperanzas y temores, habilidades y desafíos. En suma, los padres deben ser un socio pleno y respetado en la educación del niño.

Para garantizar la adecuada asociación entre los padres y la escuela, éstos deben participar en todas las etapas de la planificación, ejecución y evaluación de la educación de sus hijos. Esto se podría facilitar ayudando a los padres a desarrollar sus capacidades para una mayor participación en la educación de los hijos y para afirmar sus derechos y responsabilidades. Para los padres de niños con necesidades especiales, reviste una especial importancia la obligación de estar bien informados y, allí donde sea necesario, orientados por una opinión profesional en las decisiones que adoptan y que conciernen a sus hijos.

Los padres también tienen la obligación de ser defensores reales de los intereses de sus hijos. Esto puede significar dar a conocer los intereses de sus hijos a otras personas y, en algunos casos, movilizar el apoyo que requiere el niño. Además, los padres deberían participar en el desarrollo y actividades de las asociaciones de padres y de otros grupos de defensa con intereses similares, con el fin de trabajar en favor del perfeccionamiento de la educación de sus hijos y de los niños en general.

LAS OBLIGACIONES DE LOS PROFESORES Y LA ESCUELA

El desafío actualmente consiste en formular la necesidad de “escuela para todos”. Todos los niños y jóvenes del mundo [...] tienen derecho a la educación. No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a algunos tipos de niños. Son los sistemas educativos de los países los que deben adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los niños (Lindqvist, 1994).

Estas líneas expresan el pensamiento y la filosofía predominantes en que se basa la búsqueda de una educación integradora, si bien la mayoría de las escuelas del mundo aún están inadecuadamente preparadas para responder con éxito al desafío de adaptar la educación a las necesidades de todos los niños. ¿Qué debemos hacer para corregir esta situación y quién debe hacerlo? Hay diversos factores y modelos relacionados con escuelas integradoras que han tenido éxito y que sugieren los pasos que debemos seguir. Tienen que ver especialmente con las características y condiciones de los profesores, la organización y dirección de la escuela, incluyendo el papel de los directores y de los currículos.

LOS DOCENTES

El éxito de las escuelas integradoras depende, sobre todo, de las actitudes, el compromiso y la competencia de los docentes. Uno de los factores que contribuyen al lento desarrollo de una escuela integradora ha sido y sigue siendo la creencia por parte de los docentes de que la educación de los niños con necesidades especiales es “especial”. Los términos “educación especial” y “profesores especiales” han hecho de este ámbito algo tan “especial” que ha llegado a ser considerado como un campo sólo para algunos especialistas cualificados, muy escasos en los países en desarrollo y, tal vez, excesivos en los países industrializados. Hay demasiada mistificación en torno a las destrezas requeridas y quién puede adquirirlas. Es necesario que todos los profesores en todas las aulas tengan confianza al trabajar con todos los niños, independientemente del estado o las condiciones en que éstos asistan a la escuela.

El papel asignado a los profesores con recursos y conocimientos en la educación de necesidades especiales también es importante, aunque la educación integradora no puede construirse únicamente sobre la base de esos esfuerzos. Su ayuda y su aliento pueden tener una importancia crítica si se utilizan como recursos para apoyar y aconsejar a los profesores en el aula. Sin embargo, si se otorga a estos profesores una mayor responsabilidad dentro o fuera de las aulas integradas con grupos de niños con necesidades especiales, la experiencia nos señala que impedirán su progreso hacia una auténtica integración. Se habrá reemplazado un tipo de barrera, las aulas segregadas, por otro conjunto más sutil de barreras, la segregación dentro de las aulas. Para evitar la segregación en la integración, se requieren conocimientos sobre cómo abordar y responder a la diversidad de necesidades, no sólo conocimientos de “educación especial tradicional”, sino también conocimientos sobre cómo gestionar diversas aulas y cómo estimular y fomentar la participación, cómo ajustar los currículos y permitir a los alumnos individualmente gozar del tiempo que necesita cada cual para dominar tareas específicas de aprendizaje. El éxito de las escuelas integradoras depende de la participación de todos los profesores y del equipo, de su trabajo en el objetivo común de apoyar las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Esto debe basarse en la convicción de que la educación de necesidades especiales incorpora principios, ya probados, de una pedagogía sólida de la que todos los niños pueden beneficiarse, y en el supuesto de que es normal un espectro

considerable de diferencias humanas, lo cual requiere que la enseñanza se adapte a las necesidades del niño.

Un supuesto subyacente esencial de esta perspectiva es que las escuelas centradas en los niños constituyen un ámbito de formación para una sociedad orientada a las personas y que respeta las diferencias y la dignidad de todos los seres humanos. Para llevar a cabo esta perspectiva, los profesores deben tener un desarrollo profesional, como el dominio de métodos y prácticas nuevas y/o perfeccionadas, una conciencia de los problemas en juego y un compromiso moral y social con la educación para todos los niños como un paso esencial en el desarrollo de una sociedad integradora y participativa. Para crear estas condiciones, se necesita una formación efectiva antes del trabajo y en el trabajo para permitirles conocer las diferencias de los alumnos de manera positiva, para gestionar diversas aulas, evaluar necesidades, individualizar procedimientos didácticos, adaptar los contenidos, utilizar tecnología en desarrollo y garantizar la relevancia para el niño y para los intereses de la sociedad. Por otro lado, las escuelas integradoras requieren un mayor sentido del trabajo en equipo y un sentido de la relación entre los profesores, los padres y la comunidad, que debe apoyarse en la formación docente y en condiciones favorables de la escuela.

LA ORGANIZACION ESCOLAR Y EL LIDERAZGO

Las escuelas tendrán más éxito si el conjunto de la institución apoya y alienta a los alumnos y profesores a satisfacer las metas establecidas de aprendizaje y de efectividad didáctica. La organización de los servicios de apoyo desempeña un papel crítico para realizar una operación exitosa en las escuelas integradoras. Actualmente, el apoyo de la educación especial se define no como un programa aislado, sino como un sistema de apoyo destinado a abordar las necesidades de aprendizaje de algunos alumnos. Las escuelas integradoras eficaces proporcionan tanto servicios de apoyo a niños con necesidades especiales como la oportunidad de gozar de una participación plena en el contexto social y de aprendizaje de sus compañeros.

Para lograr estas condiciones integradoras y de apoyo, más que la cantidad, lo importante es la calidad de los servicios. En lugar de ayudar directamente a uno o dos alumnos con necesidades especiales, los esfuerzos deberían concentrarse en disponer de profesores especializados que trabajen con los otros profesores para desarrollar enfoques que permitan a estos alumnos integrarse en las actividades normales de la clase. Además, se deberían organizar servicios para que los administradores de los colegios, incluyendo a los profesores, hagan un uso flexible del personal y de los recursos, desarrollen nuevos recursos, apliquen el principio de ayuda entre compañeros y aumenten la participación de los padres para colaborar en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

El papel del director o del profesor supervisor es fundamental en este proceso. Tienen una importante influencia en la cultura del colegio a través de la estrategia de gestión que utilizan y los valores y creencias que sus iniciativas estimulan. Es esencial que los que sean seleccionados para esta función se comprometan y, explí-

cita e implícitamente, actúen para apoyar la filosofía y las políticas que propicien el clima necesario aquí descrito.

Para alcanzar los objetivos de la educación integradora se necesita una gran capacidad de dirección. Esto es lo que se espera de un director de escuela, pero se requiere más que la dirección de un solo individuo. Para que la educación integradora funcione, se necesita la voluntad colectiva de la comunidad y del sistema escolar. En realidad, las habilidades más esenciales de dirección consisten en crear equipos y en desarrollar fines y valores compartidos que permitan a las comunidades organizarse y luchar para conseguir objetivos comunes. En el caso de las escuelas integradoras, los objetivos y las ideas unificadores son: todos los niños pueden aprender; el compromiso de permitir a todos los niños aprender; aperturas a nuevos enfoques, aunque se corra el riesgo de fracasar; una conciencia de que no sólo los alumnos deben aprender, sino también los profesores y el conjunto del sistema; y un compromiso con la excelencia para continuar el perfeccionamiento a través del desarrollo y la participación del personal.

EL CURRÍCULO

Un currículo y un sistema de enseñanza que satisfagan los desafíos de la educación integradora propician la existencia de:

- alumnos con dotes extraordinarias y talentos para avanzar a su ritmo de aprendizaje natural;
- alumnos que progresan más lentamente que la media para avanzar según la medida de sus capacidades (mientras siguen participando del atractivo contenido de los temas y lecciones);
- alumnos con problemas de aprendizaje específicos que reciben apoyo creativo y eficaz para optimizar su éxito.

Es necesario considerar otros elementos de apoyo. Uno de ellos es la evaluación continua del aprendizaje con una participación adecuada de alumnos y padres. En algunos casos, esto puede reforzarse recurriendo a la presentación de expedientes, en lugar de los exámenes tradicionales, puesto que demuestran el progreso de cada uno de los niños hacia los objetivos que se les ha fijado en lugar de clasificar a los alumnos. Porter (1994) sugiere otras características de las escuelas integradoras:

- educadores especiales como recursos, para servir a todos los alumnos y profesores en la escuela;
- enseñanza de múltiples niveles, para proporcionar una mayor flexibilidad en lograr que las tareas de aprendizaje se adapten a las habilidades y necesidades de los alumnos;
- el aprendizaje cooperativo, la tutoría de los compañeros y los grupos de apoyo, para proporcionar una mayor ayuda y estímulo a los alumnos;
- la solución conjunta de problemas; y
- el desarrollo permanente del personal.

LAS OBLIGACIONES DE LA COMUNIDAD

La escuela integradora tiene que concernir a, ser evaluada por y partir de la buena voluntad y los recursos del conjunto de la comunidad. Incluso cuando la escuela funciona, los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en el hogar o en algún otro lugar de la comunidad. También buscan su futuro en la comunidad. Si ésta desea realmente promover una sociedad integradora, tiene la obligación moral de apoyar a las escuelas integradoras para creer en y celebrar la diversidad y la igualdad.

El apoyo requiere no sólo una aprobación silenciosa, sino la participación activa de las ONG y de otras organizaciones voluntarias que puedan ser eficaces en la promoción del apoyo comunitario. Éstas poseen conocimientos especializados que se pueden aplicar individual y colectivamente a iniciativas para el logro de la integración y la participación de todos.

La defensa y la promoción de los derechos del niño, especialmente de los que tienen necesidades especiales, es un deber cívico y una obligación que incumbe a todos los ciudadanos y a la comunidad en su conjunto. Además, los programas basados en la comunidad, diseñados y gestionados por la participación y el apoyo comunitario, demuestran que las comunidades pueden movilizarse eficazmente para apoyar los derechos y el desarrollo de los niños. La descentralización y la planificación local basada en áreas potencian una mayor participación de las comunidades en desarrollo que afecta a las vidas cotidianas de los niños y permite que se utilicen recursos comunitarios más eficazmente. La movilización comunitaria y la participación pueden ser una fuente importante de apoyo moral y material para la educación integradora.

LAS OBLIGACIONES DEL GOBIERNO

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hace un llamamiento a los gobiernos para que, entre otros:

Otorguen la más alta prioridad de política presupuestaria a mejorar los sistemas de educación para permitirles integrar a todos los niños, independientemente de las diferencias o dificultades individuales; aprueben como ley o como políticas el principio de la educación integradora, matriculando a todos los niños en escuelas normales, salvo que existan razones que obliguen a lo contrario; creen mecanismos descentralizados y participativos para la planificación, el seguimiento y evaluación de las disposiciones educativas para los niños y adultos con necesidades educativas especiales, y fomenten y faciliten la participación de los padres, las comunidades y las organizaciones de personas con discapacidades en la planificación y en los procesos de toma de decisiones de los que emanan las disposiciones.

El objetivo de estas recomendaciones consiste en establecer sistemas interrelacionados de apoyo a partir de los cuales las escuelas comunitarias integradoras puedan establecerse y prosperar. El gobierno (el órgano a través del cual se expresa la voluntad colectiva del pueblo) tiene la obligación de garantizar que existan sistemas

de apoyo eficaces para ayudar y apoyar a las instituciones que sirven al pueblo, incluyendo el marco de política general y el apoyo financiero necesario. Los gobiernos deben garantizar los medios adecuados para apoyar a los profesores en su desarrollo profesional y para que el conjunto del sistema educativo se encuentre en armonía con los objetivos de aquella formación.

La tendencia mundial favorable a la descentralización no cambia la responsabilidad esencial e inherente de los gobiernos de garantizar, directa o indirectamente, que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación de acuerdo con sus requisitos y necesidades específicas. La política del gobierno se dirige a un amplio espectro de temas y preocupaciones importantes en la educación: el diseño de edificios escolares, los niveles de equipamiento y de material didáctico, los niveles de calificaciones del personal, la disponibilidad de soportes técnicos (como el sistema Braille) y muchos otros. Algunos de estos servicios tienen un impacto directo en los colegios. Otros son menos visibles, pero igualmente importantes: ofrecer conocimientos técnicos en una amplia gama de habilidades profesionales y de gestión, apoyo para investigación y desarrollo, elaboración y revisión de políticas, y servicios de información pública. El punto crítico es que los servicios de apoyo esenciales deben estar convenientemente disponibles para todos los colegios. De la misma manera, los colegios y las comunidades deberían participar activamente en la definición del tipo de apoyo que necesitan y en la evaluación de su efectividad e impacto. El gobierno puede rendir un importante servicio a los colegios a través de las políticas que fomenten su autonomía y promuevan la participación activa de los padres y de las organizaciones comunitarias en sus procesos educativos.

LOS RECURSOS

Los recursos son esenciales para el desarrollo de la educación y para que ésta se vuelva más integradora. Uno de los temas que debemos abordar en este contexto es a dónde se destinan los recursos y cómo son asignados. Si los recursos se destinan a niños específicos, la responsabilidad de la escuela y del profesor está bloqueada, pero aún más importante es que el niño tenderá a aislarse. La canalización de fondos a comités específicos, organismos específicos y destinados a niños específicos es una manera de mantener la ruptura actual dentro del sistema. Si creemos que las escuelas pueden y deben cubrir a una población heterogénea de alumnos, deberemos crear las condiciones para que funcionen servicios de apoyo a nivel de distrito y a nivel local.

LAS OBLIGACIONES DE LA COMUNIDAD INTERNACIONAL

El desafío internacional para la educación sólo se entiende parcialmente con el dato de que de los cien millones de niños en el mundo sin escolarizar, en el grupo de edad de 6 a 12 años, casi todos viven en países en desarrollo; millones de ellos son niños con necesidades especiales. Los hechos en los países en desarrollo son aún más dramáticos: las matrículas en las escuelas se concentran en el primer o segundo curso,

con altas tasas de repetición, por lo que muchos niños obtienen escasos beneficios de aquella experiencia; los colegios están superpoblados y subequipados; los profesores, sin formación o con escasa formación, deben a menudo hacer frente a más de 60 alumnos por aula; los equipos básicos y los materiales escasean críticamente. Es evidente que la primera prioridad de la educación integradora será garantizar que todos los niños tengan un colegio al que asistir y una buena probabilidad de recibir al menos una educación básica adecuada. Los países con el mayor número de niños sin escolarizar tienden a ser los más pobres. Existe claramente una gran necesidad de que la comunidad internacional acepte su obligación de proporcionar ayuda de manera que se llegue a los que tienen mayores necesidades y se apoyen sus esfuerzos para construir un futuro sostenible. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hace un llamamiento a la comunidad internacional, incluyendo el llamamiento para intercambiar experiencias entre países y, especialmente, con y entre países en desarrollo, para garantizar que las lecciones aprendidas y el progreso realizado en un país en la lucha para lograr la educación integradora pueda beneficiar a todos los demás países.

Un compromiso de la sociedad

La respuesta a los desafíos y necesidades aquí descritos no se encontrará en un conjunto de tareas técnicas en manos de los profesionales. De hecho, nada podría estar más lejos de ese objetivo. Como señaló Federico Mayor, Director General de la UNESCO:

La educación de necesidades especiales no puede avanzar aisladamente. Debe constituir parte de una estrategia educativa general y, de hecho, de nuevas políticas sociales y económicas [...] Se requiere un compromiso y una voluntad política para propiciar el cambio, un cambio en las actitudes y conductas humanas y una modificación de la estrategias de desarrollo. A través de la educación para todos, debería ser posible permitir que todos los seres humanos (incluyendo a los discapacitados) desarrollen su pleno potencial, para contribuir a la sociedad y, sobre todo, enriquecerse por sus diferencias y no ser minusvalorados. En nuestro mundo, constituido por diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino el conjunto de la sociedad el que necesita una educación especial con el fin de convertirse en una sociedad auténtica para todos.

La integración: una cuestión de valores

Es necesario considerar la educación integradora dentro del contexto social, político y cultural siempre cambiante. A la larga, la educación integradora es una cuestión de valores y creencias. En una sociedad democrática, la política es, hasta cierto punto, un reflejo de lo que la mayoría de la gente valora y desea, y de los acuerdos que están dispuestos a realizar. De la misma manera, la educación depende de los valores, de las tradiciones y de los contextos organizativos existentes, y no puede entenderse únicamente en términos de los cambios estructurales o de las asignacio-

nes de recursos que reciben los colegios. La cuestión de la educación integradora proporciona la oportunidad de debatir importantes cuestiones sobre el tipo de sociedad que deseamos y sobre la naturaleza y el papel de la escuela en dicha sociedad. La opción a favor de las escuelas integradoras es una opción de las comunidades y sociedades que aceptan, respetan y acogen a todas las personas.

Referencias

- Canadá, Ministerio de Educación. 1994. *Best practices for inclusion* [Las mejores prácticas de la integración]. Nuevo Brunswick, Department of Education-Student Services Branch. 5 págs.
- Centre for Educational Research and Innovation. 1997. *Implementing inclusive education* [La implantación de la educación integradora]. París, OCDE. 188 págs.
- Centre for Studies on Inclusive Education. 1997. *Inclusive education: a framework for change* [La educación integradora: un marco para el cambio]. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clark, C. *et al.*, 1997. New directions in special needs: innovations in mainstream schools [Nuevas direcciones en las necesidades especiales: las innovaciones en las principales escuelas]. Londres, Nueva York, Cassell.
- Kisanji, J. 1998. The march towards inclusive education in non-Western countries: retracing the steps [El camino hacia la educación integradora en países no occidentales: remontando el camino]. *International Journal of Inclusive Education* (Londres), vol. 2, n° 1, págs. 55-72.
- Lindqvist, B. 1994. Cita en *Informe final*. Conferencia mundial sobre las necesidades especiales en educación: acceso y calidad, Salamanca. París, UNESCO y el Gobierno de España. 28 págs.
- Porter, G. 1995. Organizar la escolarización: acceso y calidad a través de la integración. *Perspectivas* (París), vol. 25, n° 2, págs. 329-340.
- . 1997. What we know about school inclusion [Qué sabemos acerca de la integración en las escuelas]. En: OCDE: *Implementing inclusive education*. París, OCDE.
- Skritic, T. M.; Sailor, W.; Gee, K.. 1996. Voice, collaboration and Inclusion [Las voces, la colaboración y la interacción]. *Remedial and Special education* (Austin, Texas), vol. 17, n° 3, págs. 142-157.
- UNESCO. 1994. *Informe final*, Conferencia mundial sobre las necesidades especiales en educación: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio. París, UNESCO.

LA EDUCACION

PARA LA DEMOCRACIA

¿COMO PONERLA EN PRACTICA?

F. Clark Power

En el Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas se dice que la educación debe preparar al niño “para asumir una vida responsable en una sociedad libre”. En otros artículos se señala que los niños tienen derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que les afectan (Artículo 12) y que tienen derecho a asociarse (Artículos 15 y 13). Estos artículos indican que se debe educar a los niños para que participen en una sociedad democrática.

Un planteamiento práctico de la educación democrática debe empezar por la comprensión de lo que una democracia implica para sus ciudadanos. La palabra “democracia” significa poder del pueblo. En la *Política*, Aristóteles decía ya que la “democracia es plural”. En todo el mundo podemos ver múltiples ejemplos de democracia, desde el sistema de gobierno representativo de los Estados Unidos hasta la democracia participativa directa de Suiza. La mayoría de los países del mundo son democráticos en la actualidad (un 61%), mientras que hace solamente diez años eran una minoría (42%). Evidentemente, el cambio más importante se ha producido en Europa del Este y la ex Unión Soviética.

Los criterios utilizados para clasificar a los países como democráticos – elecciones libres y gobierno de la mayoría – son meramente descriptivos. La democracia es algo más que una forma específica de gobierno, porque representa un ideal de participación del pueblo. Por eso podemos decir que unos países son más demo-

Versión original: inglés

F. Clark Power (Estados Unidos de América)

Director y profesor del programa de humanidades en la Universidad de Notre Dame (Notre Dame, Indiana). Profesor de psicología y miembro del Instituto para Iniciativas Educativas. En 1979, se doctoró en desarrollo humano por la Escuela de Educación para Graduados de Harvard. Antiguo Presidente de la Asociación para la Educación Ética. Ha sido galardonado con el Premio Kuhmerker por sus contribuciones en la esfera de la educación ética. Sus investigaciones y escritos se centran en el desarrollo ético y la educación democrática.

cráticos y otros menos. Los dos criterios esenciales para evaluar una democracia son el grado y la calidad de la participación popular.

Educación para la democracia

Tras haber bosquejado someramente lo que implica la democracia, cabe preguntarse a continuación qué clase de educación debe impartir una democracia a sus ciudadanos. Como mínimo, los ciudadanos deben saber leer y escribir. Esos conocimientos básicos son necesarios para poder votar e informarse. Hirsch (1987) sostiene que también es importante que los ciudadanos posean una cultura básica para tomar decisiones con conocimiento de causa. Independientemente de que se utilice para mantener el *statu quo* o para fomentar la revolución, el lenguaje extrae su poder y su capacidad de persuasión de un patrimonio cultural, o más exactamente de un patrimonio multicultural. Esto significa que los alumnos no sólo han aprendido a leer y a escribir, sino que han adquirido unos conocimientos básicos que les ayudan a entender su situación presente, prever las posibilidades futuras y comunicar de forma eficaz.

Además de los conocimientos básicos lingüísticos y culturales, la educación debe proporcionar a los escolares – y así lo hace por regla general – información objetiva sobre las instituciones democráticas locales y nacionales. Esta información constituye el contenido de los cursos comunes de “educación cívica”.

Para preparar a los alumnos al ejercicio de la ciudadanía democrática, la escuela no suele hacer mucho más de lo dicho anteriormente. Al parecer suponemos que, si nuestros alumnos saben leer y escribir y están suficientemente informados, serán buenos ciudadanos con espíritu democrático. No obstante, hay pruebas de que la realidad es distinta. En los Estados Unidos, aproximadamente la mitad de las personas con derecho a voto se abstienen de ejercerlo en las elecciones presidenciales. Votar por los representantes públicos es la forma mínima de participación democrática. En teoría, la participación democrática debe implicar un debate público sobre la justicia social y el bien común. Sin embargo, en las democracias hay muchos estudiantes que desconfían de las instituciones democráticas de su sociedad y se sienten distantes de ellas.

Si queremos educar a ciudadanos para el ideal democrático, debemos exigir mucho más a nuestras escuelas. Los centros docentes tienen que facilitar a los niños la posibilidad de aprender cómo se delibera en común. Los niños deben aprender a captar el sentido profundo de su dignidad de personas libres e iguales, y también deben aprender cómo tomar conjuntamente decisiones que sean un reflejo de esa dignidad, libertad e igualdad (véanse las normas que apoyan esto en el Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño). De esta manera, llegarán a valorar la democracia como un “modo de vida”, como dijo John Dewey (1916).

La educación para la participación ofrece a los estudiantes un aprendizaje en democracia (Power, 1992). El primero que expuso esta idea fue el padre de la escuela pública norteamericana, Horace Mann (1957):

Para que los hombres estén preparados para el autogobierno, su aprendizaje debe comenzar en la niñez [...]. El que ha estado sometido hasta los 21 años de edad no puede ser un ciudadano independiente después; y poco importa que haya estado sometido en Austria o en América. Si el aprendizaje para la tiranía consiste en haber sido educado para el despotismo, de la misma manera el aprendizaje para la democracia consiste en haber sido educado para el autogobierno.

Un aprendizaje implica una enseñanza mediante la práctica y bajo la orientación de un maestro. Un aprendizaje en democracia implica dar a los escolares la posibilidad de adquirir la capacidad de deliberar democráticamente en el marco de las aulas con la ayuda de sus maestros.

El concepto de comunidad equitativa

El concepto de comunidad equitativa ilustra el modelo de aprendizaje de una educación democrática y el espíritu de los Artículos 12, 13, 15 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Aunque se refiere a un modelo teórico específico creado por Lawrence Kohlberg en 1971, este concepto posee características que posiblemente son esenciales para cualquier tentativa seria en materia de educación democrática. En la obra titulada *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* [El enfoque de la educación ética de Lawrence Kohlberg], Power, Higgins y Kohlberg (1989) describen con sumo detalle cómo se creó el concepto de la comunidad equitativa y cómo influye en el desarrollo social y moral de los escolares, así como en las actitudes con respecto a la participación democrática. Desde que Kohlberg y sus colegas llevaron a cabo su labor de pioneros, se han realizado unos pocos – aunque cada vez más numerosos – proyectos basados en el concepto de la comunidad equitativa en Canadá, Colombia, México, Alemania, Japón y Suiza, así como en los Estados Unidos.

El concepto de comunidad equitativa implica que alumnos y maestros elaboren y apliquen reglamentos y políticas relativos a la vida y disciplina escolares. Esos reglamentos y políticas se establecen mediante una democracia participativa directa: una persona, un voto. La democracia participativa directa según el concepto de comunidad equitativa es distinta de la práctica consistente en elegir representantes de los alumnos para participar en un consejo de la escuela, que suele ser común en muchos centros docentes del primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria. La democracia representativa sólo proporciona a un grupo escogido de alumnos la inestimable experiencia de deliberar en común. Además, los estudiantes que ganan las elecciones suelen ser los más implicados en la vida escolar y los poseedores de aptitudes sociales relativamente bien desarrolladas, y no los estudiantes más ajenos a la vida escolar, que son los más necesitados de los beneficios que se pueden derivar de una participación democrática.

La democracia que se establece en una escuela de comunidad equitativa difiere de la democracia establecida en el consejo de estudiantes clásico en otro aspecto importante: las responsabilidades atribuidas al órgano rector. En los consejos de

alumnos clásicos, la responsabilidad estudiantil se limita por regla general a la organización de actos sociales. En el enfoque de la comunidad equitativa, los estudiantes comparten la responsabilidad del mantenimiento de la disciplina y de un sentido de la comunidad, y asumen esa responsabilidad de conformidad con los Artículos 12 a 15 de la Convención de Derechos del Niño.

Muchos profesores y administradores de centros docentes suelen concebir la disciplina como un mantenimiento del orden o del control social. De hecho, en los currículos tradicionales de formación de docentes, la disciplina forma parte de la gestión del comportamiento. Sin embargo, hay que señalar que la palabra “disciplina” procede del vocablo latino *discipulus*, que quiere decir discípulo, es decir, el que aprende. Profesores y administradores no estiman la disciplina como se merece, porque no reconocen su potencial como medio de educación cívica y moral. Emile Durkheim (pág. 148 de la edición de 1973), defiende esta idea al hablar de la concepción colectiva de la educación ética:

Es cierto que con demasiada frecuencia la personas tienen un concepto tal de la disciplina en la escuela que descartan el hecho de que pueda poseer una función ética importante. Algunos la consideran como un simple medio de asegurar una paz y un orden superficiales en clase. En estas condiciones, uno puede llegar a considerar que esas exigencias imperativas revisten el carácter brutal de una tiranía de normas complejas [...]. Sin embargo, la naturaleza y la función de la disciplina son en realidad algo muy diferente. [...] La disciplina es la moral de la clase.

El concepto de comunidad equitativa se basa, en parte, en la acertada idea de Durkheim de que la disciplina implica la elaboración de normas comunes y el compromiso común con el conjunto de la clase. En el concepto de comunidad equitativa, los profesores se refieren a las reglas y expectativas de la clase en la primera persona del plural: “nuestras normas”, “nuestras expectativas”. El proceso democrático proporciona un medio eficaz para estructurar las expectativas comunes y movilizar la presión ejercida por los compañeros hacia objetivos positivos. El enfoque democrático también parece plasmar la preocupación expresada en el Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño con respecto a que “la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”. Respetar la dignidad del niño no sólo implica abstenerse de algunos tipos de prácticas disciplinarias, como los castigos corporales, sino aplicar métodos que permitan a los niños hacer oír su voz en la elaboración y el cumplimiento de las normas de toda la escuela y de cada aula.

En las comunidades equitativas, el acto democrático de deliberar y votar tiene lugar en la reunión comunitaria semanal que congrega al conjunto del profesorado y del alumnado. La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral y su aplicación educativa en las clases de ética proporciona al profesorado un marco útil para reflexionar sobre su papel en las deliberaciones de las reuniones comunitarias. Con arreglo al concepto de comunidad equitativa, los maestros deben desempeñar la función de paladines de la democracia en las reuniones comunitarias, configurando la

conducta democrática al examinar las perspectivas de los demás, exponiendo los motivos de sus posiciones y demostrando su interés por el progreso del bien común. La función de paladín implica facilitar la participación de los alumnos en las reuniones, y también permite a los docentes abogar más por propuestas que respalden las normas compartidas y el espíritu de comunidad.

La clave del éxito de una comunidad equitativa consiste en ganar la confianza de los alumnos, que no están acostumbrados a la deliberación democrática ni a asumir mutuamente la responsabilidad de su conducta. Los estudiantes deben confiar en la democracia, descubriendo que el proceso democrático es un medio de gobierno equitativo y eficaz. En sus trabajos sobre la participación de los alumnos en el proceso democrático, Power, Higgins y Kohlberg han definido tres etapas de comprensión del ideal de la democracia. Los alumnos van progresando a través de estas tres etapas gracias a su experiencias en la elaboración democrática de decisiones.

- Etapa 1: el ideal democrático es que todas las personas se sientan libres para ejercer concretamente su derecho a expresar sus pareceres e intereses personales.
- Etapa 2: el ideal democrático implica escuchar a las demás personas, ponerse en su lugar y respetarlas. Se incita a los individuos a reflexionar sobre lo que es mejor para la mayoría.
- Etapa 3: el ideal democrático exige un diálogo abierto con un interés especial por el punto de vista de las minorías y del conjunto de la comunidad.

Los experimentos realizados con el concepto de comunidad equitativa han demostrado que es posible y beneficioso aprender a ser un ciudadano democrático practicando la democracia. No obstante, han sido relativamente pocos los profesores y administradores de centros docentes que han tratado de aplicar en sus clases y escuelas este u otros conceptos participativos de la disciplina. La vacilación en la aplicación de estos enfoques participativos parece deberse en gran medida al temor de que sean demasiado permisivos. Muchos educadores no saben apreciar hasta qué punto un planteamiento democrático de la disciplina se sitúa a medio camino entre el autoritarismo y la permisividad. Los estudios sobre programas de comunidad equitativa (Power, Higgins y Kohlberg, 1989; Power y Power, 1992) demuestran que la participación democrática puede ser un medio muy eficaz para establecer y mantener normas elevadas en materia de comportamiento de los alumnos.

Cabe señalar que la Convención sobre los Derechos del Niño incita a los Estados Partes a respetar el ideal democrático y fomentar las condiciones que permitan a las personas y a sus comunidades sociales respectivas comprender y realizar ese ideal. Concretamente, la Convención exige: que el niño disponga del derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten (Artículo 12); que tenga libertad de buscar, recibir y difundir informaciones (Artículo 13); que se vea protegido contra toda forma de discriminación (Artículo 2); que ejerza progresivamente sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades (Artículos 5, 12 y 14); y que se le prepare para asumir una vida responsable en una sociedad libre (Artículo 29).

Para la aplicación del planteamiento de la comunidad equitativa siguen existiendo dos obstáculos de índole estructural: la dimensión de la escuela y los imperativos de tiempo que pesan sobre los currículos. El primer problema se puede solucionar creando unidades de vida escolar y aprendizaje más pequeñas dentro de las escuelas grandes, tal y como se ha hecho con "las escuelas dentro de las escuelas", que agrupan a unos setenta y cinco alumnos y cuatro o cinco profesores y poseen un currículo básico. Entre los administradores de centros docentes se va estableciendo un mayor consenso sobre la necesidad de esas unidades más pequeñas, a fin de contrarrestar la marginación y la despersonalización provocadas por las escuelas de grandes dimensiones. En cambio, el problema del tiempo es más difícil de tratar porque implica admitir que el aprendizaje de la democracia es un objetivo que merece la pena.

Actividades extraescolares

Las restricciones de tiempo y espacio, así como el temor a potenciar la autonomía de los estudiantes, exigen que se preste más atención a la función que desempeñan en la educación democrática las actividades extraescolares. Estas actividades suelen permitir a los alumnos tener más iniciativas y responsabilidades que en el marco del currículo escolar. El servicio a la comunidad es la actividad extraescolar que quizás revista más importancia para promover el desarrollo de actitudes y valores democráticos (véase Barber, 1992; Youniss, 1997). En el estudio de Power y Khmelkov (en preparación) sobre el análisis longitudinal de una muestra representativa de alumnos norteamericanos de la enseñanza secundaria, se muestra que el servicio a la comunidad influye en el compromiso contraído por los estudiantes para ayudar a los demás y luchar contra la desigualdad social.

El deporte también constituye otra posibilidad de impartir una educación democrática en las actividades al margen del currículo. En una obra reciente de Shields y Bredemeir (1995) se exponen argumentos sumamente convincentes sobre el potencial que posee el deporte para forjar el carácter. Ni que decir tiene que en este ámbito es mucho lo que depende de los monitores y de la importancia que atribuyan a la deportividad, la cooperación y el autocontrol cuando entrenan a sus equipos.

Los currículos y las actividades extraescolares ofrecen muchas posibilidades de impartir una educación para la democracia. Los ejemplos que hemos dado muestran medios de hacer participar a los niños en la elaboración de decisiones que impliquen una responsabilidad en la tarea de edificar una comunidad y prestar ayuda a los demás. Los países escandinavos, en los que se ha dado prioridad a la educación para la democracia a escala nacional, pueden proporcionar ejemplos afines.

En un contexto mundial cada vez más democrático, el reconocimiento de los derechos de la infancia por parte de las Naciones Unidas exige una labor concertada para impartir una educación que no sólo respete la dignidad de los niños, sino que sustente también su desarrollo personal autónomo. Hoy en día, una educación completa exige que las escuelas proporcionen a los niños un aprendizaje en democracia. Ese aprendizaje no sólo es necesario para que se respeten sus derechos huma-

nos, sino para permitirles que se conviertan en ciudadanos responsables de la comunidad internacional de naciones, que cada día se está haciendo más democrática.

Referencias

- Barber, B. R. 1992. *An aristocracy of everyone: the politics of education and the future of America* [La democracia de cada uno: la política de la educación y el porvenir de América]. Nueva York, Ballantine Books. 307 págs.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education* [Democracia y educación]. Nueva York, The Free Press. (Edición de 1966, 378 págs.)
- Durkheim, E. 1925. *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education* [La educación moral: estudio sobre la teoría y la aplicación de la sociología de la educación]. Nueva York, The Free Press. (Edición de 1973, 288 págs.)
- Hirsch, E. D. 1987. *Cultural literacy: what every american needs to know* [La alfabetización cultural: lo que debería conocer cada americano]. Boston, Houghton Mifflin. 251 págs.
- Mann, H. 1957. *The republic and the school: the education of free men* [La república y la escuela: la educación del hombre libre]. Editado por L. A. Cremin. Nueva York, Colegio Superior para Docentes, Universidad de Columbia. 112 págs.
- Power, A. M. R.; Khmelkov, V. T. (En preparación). The effects of social participation on high school students' social responsibility [Los efectos de la participación social en la responsabilidad social de los estudiantes del ciclo superior]. *En: Research in sociology of education and socialization*. Greenwich, Connecticut.
- Power, F. C. 1992. An apprenticeship in democracy: the just community approach to civic education [El aprendizaje de la democracia: el enfoque equitativo de la educación cívica por la comunidad]. *Curriculum* (Driffield, Reino Unido), vol. 13, n° 3, págs. 188-195.
- Power, F. C.; Higgins, A.; Kohlberg, L. 1989. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* [El enfoque de la educación moral de Lawrence Kohlberg]. Nueva York, Ediciones de la Universidad de Columbia. 322 págs.
- Power, F. C.; Power, A. M. R. 1992. A raft of hope: democratic education and the challenge of pluralism [La última esperanza: la educación democrática frente al desafío del pluralismo]. *Journal of moral education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 21, págs. 193-205.
- Shields, D.; Bredemeir, B. 1995. *Character development and physical activity* [El desarrollo del carácter y la actividad física]. Champaign, Illinois, Human Kinetics. 269 págs.
- Youniss, J. 1997. *Community service and social responsibility in youth* [El servicio a la comunidad y la responsabilidad social durante la juventud]. Chicago, Illinois, Ediciones de la Universidad de Chicago. 185 págs.

APOYAR

LOS DERECHOS EDUCATIVOS

DEL NIÑO:

EXPECTATIVAS Y DEMANDAS

DE DOCENTES Y DE PADRES

Eugeen Verhellen

Este artículo aborda diversos temas básicos relacionados con los derechos educativos del niño, que tienen importantes implicaciones para un cambio de las actitudes y para el desarrollo de estrategias y métodos.

El cambio de la imagen del niño y los derechos humanos¹

Por importantes razones históricas, se ha definido a los niños como los protagonistas de una “sociedad ilustrada” del futuro. Esta poderosa definición, esta creación social de la infancia tenía y aún tiene enormes consecuencias para los niños y para quienes se relacionan con ellos.

Esta construcción implica que los niños son considerados como “aún no” (aún

Versión original: inglés

Eugeen Verhellen (Bélgica)

Profesor de Justicia y Criminología Juvenil, Director del Centro de los Derechos del Niño de la Universidad de Gante. Vicepresidente de UNICEF Bélgica, miembro del Consejo de Plan International. Cofundador y del Consejo de *International journal of children's rights*. Organizador del Congreso Internacional del seguimiento de los derechos del niño (1994) y director de un Curso Interdisciplinario Internacional sobre los Derechos del Niño. Coordinador del programa “Los derechos de los niños en Europa”, del proyecto Erasmo-Sócrates, y de las “Universidades de los Derechos del Niño”, un programa de participación de la UNESCO.

no saben, aún no son competentes, aún no son). Al definir la infancia de manera tan clara como un período de preparación o de transición, hemos encerrado a los niños en un limbo en el que deben esperar y prepararse para ser futuros protagonistas.

En los últimos decenios, esta imagen adultocéntrica del niño ha sido impugnada y atacada a través de la defensa del derecho de los niños al bienestar basado en la dignidad humana. El respeto por los niños como seres humanos significa que ya no se les considera como meros objetos de protección, sino como sujetos poseedores de derechos humanos, como cualquier otra persona. Esta nueva concepción se aplica al niño como individuo (psicológico), así como a los niños como categoría social: la infancia como una clase social permanente (sociológico).

No es fácil llevar a la práctica en la vida cotidiana este giro conceptual de la imagen del niño. En cierto sentido, se trata de un nuevo desafío, puesto que no estamos acostumbrados a tratar a los niños desde una perspectiva de derechos humanos. La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) promueve decididamente este enfoque de derechos humanos. A partir de aquí, trataremos tres características básicas de la CDN: la globalidad, el carácter vinculante y la universalidad.

La Convención sobre los Derechos del Niño

LA GLOBALIDAD

La globalidad es un rasgo que define a la CDN como un instrumento único e, incluso, revolucionario. El preámbulo, que no establece principios vinculantes, nos enseña los términos de referencia para interpretar sus disposiciones vinculantes, poniendo de relieve que la CDN es una parte integral del “proyecto de derechos humanos” general (es decir, del movimiento en pro de los derechos humanos).

La primera generación de derechos humanos versa sobre los derechos civiles y políticos tradicionales. La segunda es la relativa a los derechos económicos, sociales y culturales. Para los adultos existen dos acuerdos distintos, mientras que la CDN contiene ambas generaciones en un solo instrumento. En esta Convención se combinan claramente los derechos civiles y políticos con los derechos sociales, económicos y culturales para hacerlos inseparables, sin establecer distinciones jerárquicas. Todos los derechos son igualmente importantes e, incluso, interdependientes (ninguno puede aislarse de los demás). Violarlos significaría romper con el espíritu de la CDN.

Este instrumento es un enfoque único y poco habitual para los gobiernos, los abogados y otros expertos, porque están acostumbrados a leer e interpretar las convenciones artículo por artículo. En otras palabras, la CDN refuerza una interpretación activa, una lectura global e interactiva.

Siguiendo este nuevo enfoque, la CDN nos indica una dirección potencial para el movimiento de derechos humanos en su conjunto. Convertir las normas y los derechos del niño en una realidad es, por lo tanto, un poderoso catalizador para una democracia de calidad, basada en el respeto de la dignidad humana.

Por razones heurísticas, teniendo presente la indivisibilidad del documento, podemos subdividir la CDN para analizarla más de cerca. Por ejemplo, observar la CDN a través de las denominadas tres P (provisión, protección y participación) es un ejercicio muy útil². Aquí también, se debe respetar la interdependencia (es decir, todos los derechos se consideran inclusivos).

La *protección* de la vulnerabilidad y la dependencia de los niños está garantizada por el derecho a ser protegido de las decisiones y el poder de los otros: el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (Artículo 6); el derecho a la protección frente al abuso, el abandono y la explotación (Artículo 19); etc. La idea básica tras estos derechos protectores es que los niños tengan derecho a protegerse de los actos y prácticas individuales y estructurales que les son perjudiciales.

El derecho a tener acceso a las *provisiones* incluye la formación (Artículo 17), la seguridad social (Artículo 26), el más alto nivel de salud (Artículo 24), y la educación (Artículo 29).

Sin embargo, la parte más revolucionaria de la CDN estriba en los artículos sobre los derechos de *participación*, que reconocen el derecho de los niños a tomar ciertas decisiones por sus propios medios y a establecer un diálogo con otros: el derecho a expresar una opinión; libertad de pensamiento, conciencia y religión; libertad de asociación; y protección de la privacidad (Artículos 12-16). Estos derechos de participación vuelven a situar al niño en la sociedad reconociéndolos como portadores de significados y reconociendo su condición de ciudadanos.

EL CARACTER VINCULANTE³

Al ratificar la CDN, los Estados asumen la obligación legal de poner en práctica las disposiciones de la convención (el principio *pacta sunt servanda*).

Hablamos de “fuerza autoejecutiva” cuando las normas constitucionales de los países permiten que los tratados tengan un efecto nacional directo. Al ratificar el tratado, éste pasa a formar parte del sistema legal (monismo). Los jueces pueden aplicar los tratados directamente en los tribunales. En un “sistema dualista” se produce una clara distinción entre el derecho nacional y el derecho internacional. Esto significa que una obligación asumida bajo la normativa internacional (por ejemplo, la ratificación de un tratado internacional como la CDN) tiene efecto en la legislación nacional sólo después de que se ha trasladado a la legislación nacional.

Por lo tanto, a nivel nacional, los Estados que disponen de la norma constitucional de “fuerza autoejecutiva” de los tratados internacionales están obligados a aplicar estas disposiciones y, por consiguiente, también la CDN. Las vacilaciones en este sentido pueden debilitar la CDN, puesto que la introducción de enmiendas en las leyes no siempre es una garantía de que éstas son reforzadas.

Los países que tienen un claro sistema dualista deben trasladar la CDN a su legislación nacional.

A nivel internacional, el Comité sobre los Derechos del Niño (Artículo 43) registra el cumplimiento de cada país signatario de la CDN durante el período inicial que sigue a la ratificación y, posteriormente, mediante informes periódicos

(Artículo 44) elaborados por los Estados Miembros. Éstos elaboran sus informes y las observaciones del Comité están ampliamente disponibles para el público en sus países (Artículo 44, párrafo 6). Esta disposición es una consecuencia del Artículo 42, que obliga a los Estados Miembros a divulgar los derechos contenidos en la CDN a adultos y niños. La gran importancia de este deber vinculante de informar sobre una protección legal de los derechos del niño es evidente. Y, debido a su periodicidad, no es un acto aislado, sino un proceso permanente.

LA RATIFICACION UNIVERSAL

En sí misma y en el contexto de la internacionalización del proyecto de derechos humanos, la CDN tiene una historia bastante larga. El 20 de noviembre de 1989, después de diez años de preparación, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la CDN sin un solo voto en contra. La CDN contiene 54 artículos, de los cuales 41 definen los derechos del niño y las obligaciones de los Estados Miembros que han ratificado la Convención. A diferencia de anteriores instrumentos sobre derechos humanos, la CDN es una convención legalmente vinculante para los Estados que la han ratificado.

El número mínimo de ratificaciones (20) se alcanzó en menos de un año y la CDN entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. La respuesta rápida y masiva de la comunidad internacional a la CDN es única en la historia de los derechos humanos. Y esta respuesta ha continuado. Hasta la fecha, 191 Estados han ratificado la CDN. Sólo Somalia y Estados Unidos no lo han hecho. Casi hemos alcanzado la fase de ratificación universal, lo cual también es un logro único en el campo de los derechos humanos.

Como conclusión, se puede argumentar sólidamente que, gracias a su carácter global y vinculante y su práctica universalidad, la CDN presenta actualmente al mundo el desafío de un contrato social geopolítico. Sin embargo, aquí sólo hablamos de la importante fase de creación de normas. La aplicación y el seguimiento son los desafíos que tenemos ante nosotros, y éstos no se producirán automáticamente. Puesto que la CDN es una convención legalmente vinculante, los niños tienen el derecho a la protección legal de sus derechos. Como explicaremos en la próxima sección, la protección legal de los derechos del niño es algo más que un mero proceso judicial.

LA PROTECCION LEGAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La CDN ha cerrado irrevocablemente el período de la mera protección de los niños y ha abierto el período de la protección legal de los derechos de los niños. En otras palabras, la CDN subraya la evolución desde el niño como objeto legal hasta el niño como sujeto legal.

Cuando hablamos de la protección legal de los derechos, debemos tener en cuenta algo más que los meros procedimientos judiciales. Existen unos requisitos básicos, entre los cuales⁴:

- el individuo debe tener derechos;
- el individuo debe estar *informado* acerca de sus derechos;
- el individuo debe ser capaz de *ejercer* sus derechos;
- si es necesario, el individuo debe ser capaz de *hacer respetar* sus derechos; y
- debe existir una comunidad interesada en *defender* los derechos del individuo.

Todos estos requisitos son interdependientes. Si uno de ellos no se cumple o se cumple a medias, la protección legal se verá gravemente amenazada. Puesto que la imagen que tenemos del niño se encuentra en una fase de transición y sufre un proceso de construcción y reconstrucción, estos requisitos no son evidentes cuando discutimos la protección legal de los derechos del niño.

LA POLITICA DE EDUCACION PARA LOS DERECHOS DEL NIÑO

Entre los requisitos interdependientes para una protección legal efectiva de los derechos, la educación para los derechos del niño es un elemento clave. La educación no puede quedar restringida a un solo ámbito de la enseñanza escolar. Cubre un amplio espectro de actividades en un campo de aplicación mucho más amplio⁵. Los Artículos 17 y 42 son muy claros a este respecto.

Sin embargo, gran parte del aprendizaje de los niños se produce en el sistema escolar formal y organizado. Por consiguiente, puesto que la educación dentro del sistema escolar está regida o subvencionada por el Estado, desempeña un papel clave en la política de educación para los derechos del niño.

Los niños pasan una parte considerable de su existencia en la escuela. Por lo tanto, se puede pensar que la escuela, como instrumento de socialización, será un reflejo adecuado de la evolución de la sociedad. Los recientes desarrollos sociales globales han creado nuevas necesidades. La educación tiene que tener en cuenta estos nuevos desarrollos o, al menos, tener conciencia de ellos. En circunstancias ideales, la educación incluso puede ser el resorte de dichos desarrollos (el enfoque proactivo).

El desarrollo del concepto de los derechos humanos es uno de los factores que mejor explica por qué la ley es actualmente un tema candente en la educación. Los estudios y un número creciente de decisiones judiciales muestran que en muchos países los alumnos acuden a los tribunales para resolver disputas que surgen en la escuela. Se trata de un desarrollo notable, puesto que, hasta hace poco, la educación seguía sin ser protegida por la ley, ya que se basaba tradicionalmente en el poder absoluto del personal docente. Hace un siglo, habría sido inimaginable que un alumno apelara la decisión de un director de escuela.

Debido al carácter de los derechos que confiere, en muchos casos la CDN impone obligaciones a los Estados Miembros. También garantiza ciertos derechos humanos generales a los niños. Este impulso a favor de la autodeterminación de los niños plantea nuevas e importantes tareas a la educación.

Describir la relación entre la educación y los derechos del niño no es fácil. Se trata de una relación con numerosas facetas y problemas, no siempre inmediatamente perceptibles. Cuando un Estado ratifica la CDN, su aplicación entraña con-

secuencias muy serias para el sistema escolar. A través de la ratificación se imponen tres tareas importantes a las escuelas⁶. Estas tareas coexisten lado a lado, aunque, debido al carácter global de la CDN, están evidentemente entretreídas. En la vida diaria de la escuela, los niños las experimentan como realidades interrelacionadas.

El derecho a la educación

En diversos instrumentos legales internacionales y nacionales se reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental y universal en la sociedad. Como ya he dicho, el derecho a la educación fue formulado en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Sin embargo, este documento no era vinculante. Posteriormente, se confirmó en repetidas ocasiones el derecho a la educación en instrumentos internacionales legalmente vinculantes. El Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por las Naciones Unidas en 1966, impone la obligación a los Estados Miembros de reconocer el “derecho de todas las personas a la educación”. En sus Artículos 4 y 5, la Convención de la UNESCO (1960) desarrolla en profundidad este derecho y aborda específicamente el principio de no discriminación en la educación. El Artículo 2 del Primer Protocolo Complementario (1952) a la Convención Europea sobre Derechos Humanos también reafirma este derecho a declarar que “a ninguna persona se le negará el derecho a la educación”.

La CDN confirma inequívocamente este derecho. El Artículo 28 establece los medios para aplicarlo. Los principios de no discriminación, libre acceso a la educación e introducción de la educación primaria obligatoria son ejemplos de temas que cubre este derecho a la educación. El Artículo 29 contiene disposiciones detalladas en relación a los objetivos y valores involucrados: el desarrollo de la personalidad del niño en todo su potencial; la preparación del niño para cumplir un papel responsable en la sociedad; el respeto por la naturaleza, el entendimiento mutuo y la amistad entre todos los pueblos; y, especialmente, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Por lo tanto, ambos artículos imponen la obligación a los Estados Miembros de aplicar directamente la CDN a través de su política educativa.

A primera vista, la mayoría de los países industriales occidentales parecen respetar las obligaciones impuestas por los instrumentos internacionales mencionados más arriba. Y, sin embargo, han surgido considerables problemas relativos al derecho a la educación, y el número de casos judiciales a nivel nacional e internacional en Europa está aumentando. Sería imposible tratar con todos estos ámbitos de problemas dentro de las limitaciones de este artículo, si bien unos cuantos ejemplos ilustrarán su complejidad.

En primer lugar, se han manifestado numerosas dudas acerca del concepto “todas las personas”, que puede interpretarse como una referencia negativa al principio de no discriminación o como una referencia positiva al papel democratizador que puede desempeñar la educación. Diversos estudios han demostrado la existencia de desigualdades en el acceso a las oportunidades educativas para ciertas cate-

gorías de personas. El acceso a la educación puede ser libre, pero ahí no acaba el problema. A pesar de que el libre acceso implica que no se pague matrícula, no significa que no haya otros gastos (a veces bastante sustanciales) para todo tipo de actividades obligatorias u optativas. Estos costes extraordinarios pueden causar problemas indirectamente a ciertas personas, lo cual equivale a negar la afirmación de su derecho a la educación.

Por otro lado, existe un sistema de ayudas bastante curioso (en sí mismo, un reconocimiento indirecto de los gastos escolares extraordinarios) en el que el denominado “efecto Matthew”⁷ desempeña un papel incluso más importante. Recientes estudios han demostrado que la democratización de la educación empieza a perder vigor. La proporción de niños de las clases sociales inferiores en la educación secundaria y superior ha disminuido sensiblemente. Fenómenos como el abandono escolar, el vandalismo, los programas inadecuados, etc., se relacionan con el contenido y la calidad formal de la educación. Todo esto está directamente relacionado con los objetivos de la educación, y se contradice con el Artículo 29 de la CDN (“el desarrollo de la personalidad, el talento y las habilidades mentales y físicas del niño en su pleno potencial”).

La expulsión de niños que están sujetos a la escolarización obligatoria o la negativa a matricularlos también se ha convertido en un punto de debate. Son incidentes que se producen regularmente y tienen consecuencias de largo alcance para los niños que no pueden oponerse a estas decisiones. El número creciente de casos judiciales en que están implicados alumnos y autoridades educativas muestra claramente que los primeros tienen escasa protección.

Los derechos en educación

El derecho humano fundamental a la educación se debe garantizar directamente. Sin embargo, el sistema escolar debe respetar también indirectamente los derechos consagrados en la CDN. En otras palabras, una de las primeras tareas para los Estados Miembros será clarificar la posición legal de los niños en la educación para impedir la violación de los derechos de los niños (el enfoque reactivo). En este sentido, podemos reflexionar sobre las reglas de disciplina, el debate sobre los castigos corporales, etc.

Sin embargo, hay mucho más que hacer desde un punto de vista proactivo. En los Artículos 12 a 16, la CDN contiene importantes libertades fundamentales: la libertad de expresión; la libertad de pensamiento, conciencia y religión; la libertad de asociación; la protección de la intimidad. Esto implica claramente la introducción del derecho a la autodeterminación, que también se debe respetar en la cultura diaria de la escuela (derechos humanos *en* la educación). Se ha reflexionado muy poco sobre este tema, y el trabajo (es decir, el respeto por los niños), aún está por iniciarse en las escuelas.

Para ilustrar esta idea, citaremos el Artículo 12, párrafo 2:

Para este fin [respetar el derecho a la libertad de opinión y la libertad de expresión], se brin-

dará al niño especialmente la oportunidad de hacer oír su voz en cualquier procedimiento judicial y administrativo que le afecte.

Se trata de una clara referencia a la participación en la vida escolar.

Los derechos a través de la educación

La Convención de la UNESCO (1960, Artículo 5) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966, Artículo 13) indican claramente que, en los Estados Miembros, la educación debe tener como objetivo el fomento del respeto a los derechos humanos. Esto también concuerda con el espíritu de la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26, párrafo 2), en el sentido de que la familiaridad con los derechos humanos es la mejor protección contra su vulneración.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa ha aprobado la Recomendación R(85)7, en la que insta a los Estados Miembros a estimular decididamente la educación y el fomento de los derechos humanos, y pide a los Estados Miembros que divulguen sus recomendaciones entre los que trabajan en la educación. La recomendación contiene numerosas sugerencias detalladas con este fin. En este contexto, ya se ha mencionado el Decenio de las Naciones Unidas para la educación de los derechos humanos.

No es sorprendente que encontremos la misma idea en la CDN (Artículo 29, párrafo 1, b). Éste incluso va un paso más allá. El Artículo 42 impone a los Estados Miembros la obligación de dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la CDN entre adultos y niños por igual. Además, el Artículo 44, párrafo 6, exige a los Estados Miembros elaborar informes periódicos y divulgar ampliamente los comentarios del Comité al público en sus respectivos países. Huelga decir que para una ejecución eficaz es esencial una campaña de información sobre la CDN que sea permanente y a gran escala.

Es igualmente evidente que la educación tiene una responsabilidad de primer orden en este sentido. Dedicar una hora o de enseñanza o dos ocasionalmente para tratar el tema de los derechos de los niños se quedaría corto con respecto a las obligaciones que los Estados Miembros han asumido. Esencialmente, se tiene que producir un cambio fundamental en las actitudes frente a los derechos de los niños. La enseñanza teórica sobre el valor de los derechos humanos y la democracia tiene escasa utilidad si esos valores no se llevan a la práctica.

Aparte de este cambio en las actitudes, necesitamos cambios en los currículos escolares. El respeto a los derechos humanos se puede enseñar no sólo en las clases de historia, sino prácticamente en todas las asignaturas. La formación docente tendrá que adaptarse a esta nueva tarea. También se puede desarrollar una formación específica para la prensa regional y para los trabajadores de la información, además de crear un sistema de información específico. Finalmente, se podría diseñar todo tipo de material didáctico (textos, apoyo audiovisual, juegos educativos, exposiciones, etc.).

Expectativas y demandas

Debe ser evidente que el proyecto de derechos humanos y las disposiciones vinculantes en sus instrumentos ejercen una demanda en todos los actores de la cultura escolar. Puesto que ahora abandonamos la fase de la creación normativa y entramos en la fase de la aplicación, no es sorprendente que casi no se haya creado ningún programa intencional sistemático y global. Algunos gobiernos, escuelas, profesores, padres y niños están trabajando en ello ocasional y parcialmente. No obstante, estas acciones aisladas se caracterizan por un alto grado de compromiso.

Las publicaciones, como este número de *Perspectivas*, y acontecimientos como la Conferencia Internacional sobre la Educación y los Derechos del Niño (celebrada en Copenhague en 1998) muestran que debemos ir más allá del mero apoyo a estas prácticas correctas. Ante nosotros, tenemos actualmente el desafío de crear una política deliberada y sistemática.

Notas

1. Para una explicación más global, ver E. Verhellen, *Convention on the Rights of the Child. Background, motivation, strategies, main themes* [Convención sobre los Derechos del Niño. Antecedentes, motivación, estrategias, principales temas], Lovaina, 1997.
2. P.A. Heilo, E. Lawronen, M. Bardy, (comps.), *Politics of childhood and children at risk* [Políticas para la infancia y niños en condiciones de riesgo. Disposiciones, protección, participación], Kellokoski, Finlandia, Serie de Informes Eurosociales n° 45, Viena, 1998.
3. E. Verhellen (comp.), *Monitoring children's rights* [El seguimiento de los derechos del niño], La Haya, Kluwer Law International, 1996.
4. E. Verhellen, *Legal protection of children's rights. A framework for 'to be informed strategies'* [Protección legal de los derechos del niño. Un marco de "estrategias para estar informados"], Luxemburgo, Foro Europeo para el Bienestar del Niño, Conferencia de Luxemburgo "Los derechos del niño en Europa. Darlos a conocer, hacer que existan", 1995, págs. 26-34.
5. Ver también: *Plan of Action for the UN Decade for Human Rights Education, 1995-2004* [Plan de acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación de los derechos humanos, 1995-2004], Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, pág. 7; N. Tarrow, Human rights education: alternative conceptions, *En*: J. Lynch, C. Modgil y S. Modgil, (comps.), *Cultural diversity and the schools* [La diversidad cultural y la escuela], Londres, Falmer Press, 1992, pág. 21 (vol.4 de *Human rights education and global responsibilities*); J. Lynch, *Education for citizenship in a multicultural society* [Educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural], Londres, Cassell, 1992; B. Brock-Utne, Education about peace, *En*: D. Ray, (comp.), *Education for human rights, an international perspective* [Educación para los derechos humanos, una perspectiva internacional], París, UNESCO, 1994; R. Richardson, A visitor yet a part of everybody – the tasks and goals of human rights education [Visitante, aunque parte de cada uno – las tareas y los objetivos de la educación para los derechos humanos], *En*: H. Starkey, (comp.), *The challenge of human rights education*, Norwich, Page Bros, 1991, págs. 5-10.
6. E. Verhellen, Children's rights and education: a three-track legally binding imperative

[Los derechos de los niños y la educación: un imperativo legalmente vinculante a tres bandas], *School Psychology International*, Londres, vol. 14, 1993, págs. 199-208.

7. El “efecto Matthew” es una metáfora derivada de una referencia bíblica. Significa que aquellas personas que ya poseen mucho (por ejemplo, dinero, honores, etc.) obtienen más y, como efecto negativo, aquellos que poseen poco obtienen menos.

CRITERIOS EDUCATIVOS

DE LOS PADRES CHINOS

Y SUS CONSECUENCIAS

EN LA EDUCACION DE LOS NIÑOS

Muju Zhu

En los últimos veinte años se han venido introduciendo en China una serie de reformas y políticas aperturistas que han tenido una profunda repercusión en todos los aspectos de la vida, aumentando considerablemente el desarrollo social y económico. Se ha producido un desarrollo efectivo, tanto en la teoría como en la práctica, en cuanto a democracia social, sistema legal, y protección y promoción de los derechos de la persona. El gobierno ha puesto una atención especial en los principios de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990). La idea de que hay que respetar los derechos del niño ha tenido una amplia difusión en China, tanto que ha pasado a formar parte de la conciencia y acción social. Cuando, como ocurre actualmente en China, casi todas las familias tienen un solo hijo, el interés de los padres por su educación y su futuro así como su implicación en ambos, alcanzan niveles insospechados. Ahora bien, los padres están divididos entre opiniones racionales e irracionales, utilitarias y utópicas.

Versión original: chino

Muju Zhu (China)

Directora general del Departamento de Enseñanza Primaria en el Ministerio de Educación. Diplomada por la Escuela Normal de Beijing y conferenciante invitada en la Universidad de Hiroshima, Japón. Actualmente se ocupa de estudios que tienen por tema las políticas que rigen los jardines de la infancia y los lazos entre éstos y la escuela primaria, el desarrollo del currículo de enseñanza primaria y la investigación sobre el currículo y sobre la formación de los docentes. Es autora de varias publicaciones sobre la lectura, la escritura, la aritmética y la capacidad de adaptación social de los niños en los jardines de la infancia y en la escuela primaria.

Cultura tradicional

Desde el punto de vista histórico y cultural, China es un país con una larga tradición confucianista. Esta filosofía ha tenido una profunda influencia en la educación. El fondo y las ideas de la educación familiar tienen sus orígenes en una sociedad agrícola dependiente del ciclo de la naturaleza. Desde una perspectiva social, en una sociedad que basa su actividad económica y social en la agricultura, es forzoso que la familia sea la unidad básica, pues los individuos dependen de la familia para la supervivencia. Los intereses de la familia eran prioritarios, sobre todo en un sistema feudal de estricta observancia de los principios de casta y de linaje, por lo que el éxito de los hijos era de un interés vital para la familia. Así se estableció el concepto y la conducta de la “unidad familiar”. Los padres daban una gran importancia a la formación de sus hijos, a su educación y estudios, aunque fuera más por el honor de la familia que por el beneficio del niño.

Una de las principales características de la educación familiar tradicional china era la importancia de la formación moral. Se enseñaba a los niños a ser justos, corteses, modestos, sinceros, leales, trabajadores, estudiosos, decididos y serviciales; se les inculcaba que no tenían que confiar en la posición y los bienes de sus mayores, sino que tenían que trabajar para labrarse su propio futuro. El mensaje de la doctrina confucianista es “El padre está por encima de todo”, lo que enseña a los niños que la forma esencial de comportamiento es mostrar el máximo respeto y obediencia a los mayores. Los niños deben ser también sobrios y austeros. La educación familiar tradicional contiene verdades morales universalmente reconocidas – con la excepción de algunos puntos que proceden de conceptos feudales y que han sido rechazados – y se siguen practicando en la mayoría de las familias chinas

A principios del decenio de 1990, los expertos de la escuela de formación del profesorado de Nanjing realizaron una encuesta acerca de las opiniones de los padres de hijos pequeños sobre el valor de la educación. De las veinte respuestas del cuestionario, las cinco más escogidas reflejaban la importancia que los padres daban a la educación. Estas cinco respuestas fueron: la salud, el trabajo para superarse y aprobar, la sinceridad, la inteligencia y la curiosidad y el gusto por la investigación (Huang, 1996).

Tras la Revolución Cultural

Debido a que la sociedad va evolucionando y haciéndose más flexible, con la mayor importancia que los servicios sociales y comerciales van cobrando en la vida familiar, y con el contacto con toda una serie de culturas y valores que vienen a poner en entredicho los prejuicios arraigados – unido a los efectos de la política de un solo hijo –, los conceptos y contenidos de la educación familiar están en plena evolución.

En 1978, terminaban diez catastróficos años de Revolución Cultural. El cambio más significativo para la familia fue, sin ninguna duda, la reimplantación de los exámenes de ingreso en los centros de educación superior. En aquel momento había

decenas de millones de jóvenes que habían sido privados de su derecho a la educación durante esos diez años, muchos de los cuales seguían con expectativas de aumentar sus conocimientos y continuar sus estudios, incluso en las peores circunstancias. Cuando se volvieron a implantar los exámenes de ingreso, estos estudiantes fueron los mejores y los que siguieron obteniendo los mejores resultados para acceder a los estudios universitarios.

En los veinte años siguientes, ellos y las siguientes generaciones de graduados que obtenían sus títulos en medio de una durísima competencia, se convirtieron en la columna vertebral de toda la vida profesional y de sus filas salieron importantes miembros del gobierno. Sus brillantes trayectorias fueron para la población la demostración palpable de que la formación universitaria era un requisito para mejorar la posición social. La enseñanza era clara: si sus hijos desean tener un brillante futuro, tienen que recibir una educación esmerada. En efecto, el rápido crecimiento económico creó una apremiante necesidad de personal con todo tipo de capacidades, y la única forma justa y efectiva de valorar y seleccionar a los aspirantes a un empleo, dada la gran diversidad de trabajos y la brevedad de los plazos, era tomar en consideración los títulos y las cualificaciones.

Así pues, el criterio para contratar a al personal pasó a ser la titulación académica y, una vez establecida esta norma, las mentalidades y conductas, tanto de los padres como de los profesores, se vieron muy influidas por el afán de obtener títulos. En China, la competencia para acceder a la educación superior es especialmente dura. Solamente un 5 o un 6 % de cada grupo de edad tiene la oportunidad de cursar estudios superiores.

En estas circunstancias, los padres exigen de la educación algo más que la formación de la personalidad. “Cursar estudios superiores”, “estudiar en el extranjero” y “hacerse rico” se han convertido en los objetivos más buscados. Según un estudio, 90 % de las familias aspiran a que sus hijos accedan a la educación superior y 19 % desean que lleguen a tener un doctorado (*The Beijing Youth*, 1997). Incluso en las regiones más aisladas y pobres, las familias campesinas están dispuestas a reducir los gastos de alimentación y ropa para financiar los estudios universitarios de sus hijos. La idea de “Querer un hijo dragón, y no ratón” está profundamente arraigada en la psicología de la mayoría de los padres y condiciona sus ideas sobre la educación, sobre todo entre los padres nacidos entre 1947 y 1952.

El largo decenio de la Revolución Cultural supuso para la mayoría de ellos una falta de oportunidades de acceder a la educación superior, por lo que quedaron en inferioridad de condiciones en la tan competitiva economía actual. Muchos han terminado en el desempleo porque, a causa de las reformas económicas, muchos puestos de trabajo se han vuelto innecesarios. Estos padres, tras haber experimentado las vicisitudes de la vida, han llegado al convencimiento de que sus hijos deben estudiar sin descanso para no pasar por la misma situación que ellos. Para evitar privaciones tienen que ir a la universidad, aunque conseguirlo requiera una dura competencia. Por eso, están decididos a mejorar la educación de sus hijos a cualquier precio y dispuestos a hacer los sacrificios necesarios.

Competencia dura

Las limitadas oportunidades educativas significan que la competencia, en un principio por la educación superior, se ha ido extendiendo hacia abajo, a la etapa del bachillerato. En 1993, la antigua Comisión Nacional de Educación publicó *An outline of Chinese education reform and development* [Síntesis de la reforma y desarrollo de la educación china] en un intento de favorecer el desarrollo de las escuelas de formación profesional. Se había previsto que estas escuelas absorbieran el 60 % de la población estudiantil, y las escuelas secundarias, el 40 % restante. En la práctica, debido a la diferencia en las materias impartidas, esto significaba que los graduados en formación profesional no tenían apenas posibilidad de llegar a la universidad, y de los graduados de la escuela secundaria, sólo una tercera parte accedería a la educación superior. Es más, esta tercera parte a menudo procedía de algunas escuelas secundarias elitistas. Por lo tanto, la competencia para la admisión en el instituto empezó ya en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y en concreto se cifraba en las notas.

Los padres, enterados de las notas de ingreso necesarias para entrar en las escuelas elitistas de su zona, obligaron a sus hijos a estudiar sin parar. Para los padres, el único camino posible para el éxito era “entrar en un centro de educación superior”, y para emprender este camino eran imprescindibles las buenas notas. Por lo tanto, el que los hijos tuvieran o no buenas notas se convirtió para los padres en la vara de medir el éxito o el fracaso.

La casa se ha convertido para los niños en una “segunda escuela”. En casa, además de terminar las tareas de la escuela, los niños tienen que hacer también el trabajo que les ponen los padres. Así, muchos niños se han convertido en máquinas de estudio que sólo paran a la hora de ir a acostarse. Los niños ya no sienten la alegría de aprender, sino que para ellos supone una pesada carga. Según un estudio realizado en niños de entre 10 y 15 años de zonas urbanas, sólo el 33,2 % “sentían a menudo la alegría de aprender”, mientras que la mayoría no disfrutaba en absoluto (*The Beijing Youth*, 1997).

Con el fin de fomentar el desarrollo integral de los alumnos, algunos departamentos de educación han autorizado a unas pocas escuelas elitistas – e incluso a algunas universidades – a rebajar las notas de ingreso con miras a permitir la entrada de un porcentaje de alumnos con aptitudes artísticas o deportivas. Esta especie de regulación no ha pasado desapercibida a los padres. En las vacaciones, en los fines de semana o incluso los días corrientes por las tardes, mandan a los niños a diferentes escuelas de artes y oficios para que aprendan un instrumento musical o cualquier otra actividad, todo con tal de que los niños tengan alguna ventaja sobre los demás en la lucha por acceder a la educación superior. En las ciudades, los fines de semana es muy corriente ver a los padres ayudando a sus hijos a transportar el violín u otros instrumentos. En las grandes y medianas ciudades, el piano está entrando en las casas de las familias medias. El sonido del piano en la casa habla elocuentemente del trabajo que se dan los padres – y el desamparo de los niños –, pues son muchos los que practican el instrumento a la fuerza.

No obstante, también hay muchos padres con una buena formación que han mejorado su posición gracias al desarrollo económico y tratan de esta forma de perfeccionar el desarrollo de sus hijos, pues creen que la educación artística puede ejercer una influencia positiva en el desarrollo de su personalidad. En cierta ocasión, tuve la suerte de escuchar un maravilloso concierto a cargo de una orquesta formada por alumnos de entre 12 y 16 años en la Escuela Media Anexa a la Universidad del Pueblo. Cuando se ve lo que se puede llegar a lograr uniendo los esfuerzos de padres, profesores y alumnos, uno se queda maravillado. Las nuevas generaciones chinas están creciendo en esta situación de conflicto entre decisiones racionales e irracionales, entre las decisiones y acciones contradictorias y difíciles de los padres.

Los valores morales

Hay quien cree que si los padres ponen demasiado empeño en alcanzar metas utilitarias, van a descuidar la educación moral de sus hijos. En realidad, hay un informe (Hu, 1996) que recoge el orden de prioridades de los padres de “familias de un solo hijo”. Lo que más les preocupa son las notas de su hijo, a continuación, su salud y después su formación moral. Sin embargo, otro estudio revela que el 76 % de los padres abogan por el desarrollo integral de sus hijos de conformidad con las necesidades del país. Como China se ha abierto al mundo exterior, el país se ha beneficiado de la influencia de multitud de culturas y valores, así como de toda una cantidad de información procedente de todos los rincones del mundo.

No obstante, los valores morales chinos todavía se mantienen firmes. La inmensa mayoría de los padres, aunque esperan obtener de la educación algunas metas utilitarias concretas, no se oponen a la enseñanza de la moral tradicional.

El ejemplo más claro es el de los padres que cuando eran jóvenes fueron obligados a trabajar duramente en el campo para ser “reeducados”, algunos durante toda una década. Éstos creen que aquellas dificultades y aquella forma independiente de vida forjaron su carácter y doblegaron sus espíritus indómitos. En el año 1968, millones de estudiantes se establecieron en el campo o en regiones montañosas. Hoy, treinta años después, son justamente aquellos estudiantes, ahora padres, los que llevan voluntariamente a sus hijos e hijas a los lugares adonde ellos fueron enviados a trabajar en equipos de producción, al nordeste, a las provincias de Yunnan y Shaanxi. Acompañados de sus hijos, visitan a los campesinos que se encargaron de ellos y recorren unos lugares llenos de recuerdos. Están convencidos de que todo esto constituyó una verdadera enseñanza. Con su rica experiencia y su conocimiento de la vida por material didáctico, cuentan a sus hijos cómo ellos aprendieron por sí mismos a ser fuertes e independientes y lo amables y generosos que fueron los agricultores de esos lugares. Enseñan a sus hijos a no abandonar nunca los ideales y a ponerse metas a sí mismos hasta en las peores situaciones. También les enseñan que no importa que el país sea pobre, lo que importa es que ellos son chinos y por eso deben hacer lo imposible para amar a su país y desarrollar todas sus potencialidades.

En 1998, cuando la televisión difundió un programa sobre la cantidad de padres

que llevaban a sus hijos a visitar el campo donde vivieron, estos recuerdos removieron los corazones de millones de padres y despertaron unos sentimientos morales profundamente arraigados.

Otro ejemplo muy claro es el “Proyecto Esperanza” del Comité Central de la Liga de la Juventud China. Su finalidad es ayudar a los niños que viven en regiones pobres y han tenido que abandonar la educación formal por problemas económicos para que puedan volver a la escuela. El Proyecto “La mano en la mano” organizó una serie de donaciones para ayudar a las familias de estos niños. Decenas de millones de familias, llenas de entusiasmo, participaron en esta hermosa tarea. Los padres animaban a sus hijos a dar sus ahorros y también ellos dieron a manos llenas. A través de ciertas organizaciones, algunos han seguido en contacto con los alumnos a los que adoptaron prestándoles ayuda a largo plazo tanto a ellos como a sus familias. También obligaban a sus propios hijos a mantener correspondencia con los compañeros menos afortunados. Algunos incluso invitaron a estos niños, que nunca antes habían estado fuera de sus casas, y mucho menos en una ciudad, a pasar una temporada con ellos disfrutando de la vida urbana durante las vacaciones. Cuando los medios de comunicación difundieron estas historias, la gente pudo comprobar una vez más lo grande, firme e inmutable que era la moral de la sociedad china y la gran influencia que podía tener en la educación de los niños.

Los derechos del niño en la familia

La forma en que los padres participan en la educación de sus hijos depende de la propia educación recibida. Normalmente, los padres con una buena formación tienen un enfoque más democrático y entienden mejor los derechos esenciales del niño. Teniendo en cuenta las diversas demandas que con toda probabilidad van a surgir en las sociedades del futuro – como la independencia, la capacidad de trabajar en equipo, de manejar información, la conducta respetuosa con el medio ambiente y la participación activa en la vida social – orientan sus esfuerzos a inculcar en casa estas actitudes en beneficio de su hijo.

Muchas familias han adquirido un ordenador y se han conectado a Internet, y animan a sus hijos a manejarlo, favoreciendo así las capacidades necesarias en el mundo de la tecnología de la información. Están más al tanto del estado emocional de su hijo, de sus necesidades y frustraciones, y al mismo tiempo participan intensamente en las actividades escolares y están en contacto permanente con los profesores.

En el momento actual, este tipo de familia no es mayoritario en China. Son muchas más las familias que tienen una actitud autoritaria. Los padres esperan que sus hijos sean obedientes y estudiosos. Un estudio puso de manifiesto que un 65 % de los padres afirman que ellos promueven el desarrollo de la personalidad de sus hijos, respetan su dignidad, les consultan y escuchan su opinión. Sin embargo, en la práctica en la mayoría de las familias, siguen siendo los padres los que tienen la última palabra. No se puede negar que algunos padres recurren a la fuerza como medio de resolver los problemas de sus hijos. La promulgación de la Ley para la

protección de menores ha venido a disminuir de manera efectiva la violencia en los hogares. Los medios de comunicación chinos se han empleado a fondo para divulgar y criticar estas actitudes; la policía, el departamento para la protección de los derechos del niño, las asociaciones de mujeres, las escuelas, etc., están poniendo todos los medios para erradicar la violencia del hogar.

El gobierno, con el fin de orientar y ayudar a los padres a participar adecuadamente en la educación de sus hijos, ha abierto más de 200.000 escuelas para padres y 55.000 centros de educación y consulta para la familia. En todo el país, 28 provincias, comunidades autónomas y ayuntamientos bajo la responsabilidad del Gobierno central, así como la mayoría de las ciudades y los distritos, tienen sus propios centros de investigación para la educación de la familia. Existen en China 160 periódicos y publicaciones dedicados a la educación familiar. En la radio y la televisión, importantes vías para informar a los padres acerca de la manera más adecuada de educar a su hijo y para dar a conocer las últimas ideas y métodos que surgen en el mundo de la educación, se pueden ver regularmente programas sobre la educación familiar.

Con la democratización y la institucionalización de la sociedad china, la toma de conciencia por parte de los padres de los derechos del niño en general y del derecho a la educación en particular se generalizará a todas las familias y llegará a ser una forma de vida aceptada.

Referencias

- La juventud de Beijing*. 1997. 4 de junio. [En chino.]
- Huang Ren Song. 1996. Estudio sobre el valor que los padres de hijos pequeños dan a la educación. Informe relativo a la encuesta sobre la educación preescolar. Abril. [En chino.]
- Hu Rong. 1996. El hijo único ante los ojos de sus padres. Investigación sobre la juventud actual. Abril. [En chino].

EL NIÑO, SUS DERECHOS Y SU ENTORNO EDUCATIVO EN KIVU MERIDIONAL (REPUBLICA DEMOCRATICA DEL CONGO)

Juvénal Bazilashe Balegamire

Introducción

Kivu meridional es una provincia de la República Democrática del Congo que consta de dos partes: una montañosa y otra selvática. Esta última es una de las regiones más pobladas de África, con una densidad del orden de 150 habitantes por km² y que en ciertos lugares, como en el sur de la isla de Idjwi en el lago Kivu, llega a ser de 450 habitantes por km², lo que tratándose del medio rural supone un logro tan maravilloso como inquietante.

El niño es un valor de la máxima importancia en esta región que ha inventado la canción *Omwana Akwira* (el niño es una maravilla) muy popular en Bukavu y en el Kivu lacustre porque se canta para animar las innumerables fiestas de bodas y bautizos. Si es cierto que según un proverbio Havu¹ se tienen hijos sin estar seguros

Versión original: francés

Juvénal Bazilashe Balegamire (República Democrática del Congo)

Doctor en letras, diplomado en psicología clínica y en estudios del desarrollo y licenciado en filosofía. Es profesor de docentes en el Instituto Superior Pedagógico de Bukavu, en la República Democrática del Congo. Ha publicado artículos sobre la adolescencia y los jóvenes en África y Europa y también un libro con el título *Se prendre en charge au Zaïre. Regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socio-scolaire* [Cuidar de sí mismo en Zaire. Opiniones y estrategias de los jóvenes de Bukavu frente a la crisis socioescolar]. Sus temas de trabajo son la juventud, los cambios socioculturales y la educación intercultural.

de su futuro, no obstante es interesante comprobar que, tras los dolores del parto, la madre está radiante y sus seres queridos que comparten su alegría expresan este deseo unánime: “Vuelve a hacerlo, en ello no hay espinas”. Como diciendo: al margen de los sufrimientos, olvidemos estas espinas y no tengamos más que la rosa. Para corroborar este deseo, los sabios bahavu afirman sin ambages: “Tener un solo hijo es como no tener ninguno”. La fuerza de la familia radica pues en tener una descendencia lo más numerosa posible, y no tener hijos es la mayor desgracia que pueda existir. Cuando se quiera, por ejemplo, echar una maldición, se dirá: “Que mueras sin dejar hijos, como un árbol sin ningún brote a su alrededor.” Los bashi dicen: “Un hogar sin niños es como un día sin sol” (Kagaragu, 1976, pág. 110).

El Kivu meridional consta también de una parte selvática en la que la densidad de población es a veces inferior a los 10 habitantes por km². También allí el niño es una maravilla, pero por su rareza, pues, como dice el proverbio, lo que es raro es caro, es decir,preciado.

Este texto² es una reflexión en torno a cuatro grandes temas de la Convención sobre los Derechos del Niño: la supervivencia, el desarrollo, la participación y la protección, comparándolos con las circunstancias de la vida cotidiana del niño en Kivu meridional que condicionan su educación. En efecto, es necesario el conocimiento previo de estas circunstancias antes de cualquier propuesta para mejorar esta educación.

El derecho a la supervivencia y el derecho a la salud

El contraste entre las dos partes de Kivu meridional puede inducir a pensar en una doble exigencia de la Convención de los Derechos del Niño, especialmente de los Artículos 6 y 24 que tratan de la vida y la salud de los niños. El niño con buena salud física, mental y social tiene más oportunidades de aprovechar la educación familiar y la de la escuela. Esta buena salud es tanto más importante por cuanto los ritmos escolares son cada vez más exigentes, incluso para los niños de corta edad. Por eso hay que conocer las condiciones sanitarias de los niños de Kivu meridional, requisito previo para una buena educación.

LAS CUATRO PLAGAS

Los niños, igual que los adultos de nuestra provincia, sufren con regularidad de cuatro plagas: el paludismo, diarreas diversas, infecciones respiratorias y malnutrición. Muchas personas pasan hambre en algunos territorios e incluso en los centros urbanos del Kivu meridional montañoso y lacustre donde los productos alimenticios son insuficientes y muy caros. Un día de junio de 1998, Patrice, de cuatro años de edad, daba cuenta a su madre de una situación que había vivido en casa de un vecino, en un barrio de Ibanda, el municipio burgués de Bukavu:

Mamá, en casa de Pierrot se mueren de hambre. El otro día, estando yo con ellos, vi al ham-

bre que se pegaba a la pared bastante tiempo. Me dieron para comer un trocito muy pequeño de maíz. Pero ese trocito no me calmó el hambre. El hambre siguió su camino hasta pasar por la ventana.

Muchos niños sufren del *kwashiorkor* de manera permanente, pese a las muchas tentativas para combatirlo. Pensando en estas acciones de lucha contra esta malnutrición severa, – a través del comité anti-bwaki³ que existe desde los años sesenta, o la Fundación médica del doctor Rau, instalada en Bukavu desde hace 15 años – se tiene la impresión incluso de que cuanto más se lucha contra el *kwashiorkor*, más terreno gana éste. Esta lucha ha sido siempre difícil de llevar a cabo en un país que se hundía inevitablemente en el marasmo económico, hasta el punto de transformar la ayuda en una asistencia de urgencia, en vez de servir de apoyo a las iniciativas de autopromoción de las poblaciones afectadas.

El paludismo, las enfermedades respiratorias y las infecciones diarreicas son también frecuentes en nuestra provincia, cuya temperatura media de 20° está experimentando en estos últimos años un aumento de unos 2°. Esto hace que los lugares de propagación de los anófeles – los mosquitos causantes de la malaria – se extiendan hasta más de 1500 m de altura. Además, el Kivu meridional tiene una pluviometría del orden de 1500 mm, y los terrenos pantanosos de los medios rurales no suelen estar bien drenados ni correctamente cultivados. En nuestras carreteras y senderos son muy abundantes las charcas de agua porque la gran mayoría son de tierra y no gozan de un mínimo mantenimiento ni en las ciudades ni en los campos. Las fuentes de agua siguen sin estar captadas ni acondicionadas en número suficiente para distribuir agua potable a toda la población; por consiguiente, la mayoría sigue sacando agua del río. Ni siquiera en nuestras ciudades la Regideso (la compañía encargada del servicio de aguas) puede garantizar la distribución correcta y cotidiana de agua potable a sus numerosos clientes.

LA FALTA DE COBERTURA DE LAS VACUNACIONES

Otro problema crucial es la falta de cobertura sanitaria por medio de una campaña provincial regular de vacunación de los niños de 0 a 5 años. En lo que respecta a la vacuna del sarampión, la media provincial es de 44% de niños vacunados en 1996 y 42% en 1997, con unas diferencias enormes entre las zonas sanitarias. En efecto, Bukavu alcanza el 107% y 84% mientras que Bunyakiri sólo alcanza el 23% y 18% en dichos años. En cuanto a las zonas de Fizi y Shabunda, tienen una cobertura de vacunación del 8% y el 10% respectivamente en 1996 y no han dado ningún dato para 1997 (ver Cuadro 1). La cobertura de vacunación de 1997 quizá haya contribuido a evitar una catástrofe en Bukavu, donde se han señalado 66 casos de sarampión de los que sólo uno ha sido mortal. En cambio, Bunyakiri e Idjwi, que tenían un índice respectivo de 18% y 36% de cobertura de vacunación, han tenido 264 y 226 casos de sarampión de los cuales fueron mortales 33 y 2 respectivamente⁴.

CUADRO 1. Evolución de la cobertura de vacunación contra el sarampión de los niños: un año en las zonas sanitarias de Kivu meridional

Zonas sanitarias	Centros de salud		Cobertura de vacunación contra el sarampión de los niños en %							
	Previstos	Con PEV	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1. Bukavu	26	22	86	89	99	97	103	122	107	84
2. Bunyakiri	28	20	44	23	12	17	17	36	23	18
3. Fizi	22	15	43	18	10	-	18	15	8	-
4. Idjwi	15	12	36	13	9	19	14	38	36	36
5. Kabare	12	9	30	17	18	51	53	68	87	112
6. Katana	31	28	86	67	81	68	49	65	86	97
7. Kaziba	15	14	74	62	35	-	48	60	51	83
8. Lemera	14	12	62	81	85	82	133	94	29	19
9. Mwenga	24	18	32	61	19	29	17	31	40	18
10. Nundu	18	14	88	59	22	39	26	39	26	3
11. Nyangezi	14	13	31	17	39	27	29	42	44	39
12. Uvira	24	18	65	49	35	55	59	73	29	26
13. Walungu	35	25	63	48	80	75	46	54	57	69
14. Shabunda	27	10	-	-	-	-	3	6	10	-
Total			61	48	45	52	42	52	4	42

Fuente: Programa ampliado de vacunación y de lucha contra las enfermedades contagiosas de la infancia (PEV-LMTE/BKV), marzo de 1998

En tiempo de guerra, cuando es imposible garantizar la cobertura nacional, muchos niños que se han librado de la violencia de las balas siguen corriendo el riesgo de morir tempranamente o de sufrir las consecuencias de la falta de vacunación. A título de ejemplo, los días 18, 19 y 20 de agosto de 1998 y 22, 23 y 24 de septiembre del mismo año se celebraban las jornadas nacionales de vacunación contra la polio-mielitis en las que se iba a vacunar a 10 millones de niños de 0 a 5 años. Pues bien, en la provincia de Kivu meridional no se pudieron llevar a cabo, pues Bukavu, cabeza de partido, fue desde primeros de agosto uno de los puntos de partida de la lucha armada contra Kabila. Por haber perdido esta oportunidad de prevención de envergadura nacional, nuestra provincia corre el riesgo de seguir siendo un terreno abonado para la poliomielitis.

¿POR QUE TENER MUCHOS HIJOS?

La mayor preocupación para los padres es el peligro de perder un hijo de corta edad, y por eso se empeñan en tener el mayor número de hijos posible. La impresión general es que éstos conjuran la mala suerte y si algunos mueren muy pequeños se espera que sobrevivan otros.

Ntakalamo no pudo conjurar el destino. Más bien el destino pudo con ella, como puede normalmente con otras muchas mujeres víctimas a veces de embarazos de alto riesgo a pesar de la prevención médica. Casada y madre de tres hijos, estaba esperando el cuarto aunque el médico ya la había prevenido del peligro de morir en un próximo embarazo. ¿Hizo caso omiso de esta advertencia médica o se encontró embarazada por sorpresa, algo que no es nada raro puesto que muchos hombres y mujeres de Kivu meridional no conocen o no tienen los medios de comprar anticonceptivos? ¿Se sometió a la voluntad de su marido o a la de su Dios que da la vida y la quita a su albedrío? En cualquier caso, aquel 4 de agosto de 1998 se encontró en una clínica privada de Bukavu. Las balas de la segunda guerra llamada de liberación de nuestro país empezaron a silbar cuando ella se disponía a dar a luz. No tuvo fuerzas para expulsar al niño. Como las balas caían a diestro y siniestro, fue imposible evacuarla al hospital general de referencia de Bukavu donde se le habría podido hacer una cesárea. La madre y el niño no tardaron en morir.

Los niños son considerados además como una inversión para el futuro y una demostración de fuerza contra posibles sinvergüenzas. Para los balega

El niño es un árbol que crece, se hará adulto y, allá donde vaya, habrá vida. El niño es esperanza y verdadera riqueza. En efecto, un árbol no siempre tiene un grueso tronco, pero el espacio que ocupa, la sombra que da, el territorio que es suyo le vienen de sus ramas y de sus hojas... Del mismo modo, la importancia de una familia viene dada por el número de hijos aunque sea pobre o tenga un origen vulgar (Defour, G., s.f. págs. 22-23).

El derecho al desarrollo

La mejora de las condiciones sanitarias debería haber reducido la morbilidad y la mortalidad infantil. En última instancia, parecería lógico que los padres, preocupados por la educación de sus hijos, hubieran tenido tendencia a tener el número de hijos a los que estaban en condiciones de escolarizar hasta que dominaran un oficio. Pues bien, no ocurre así en Kivu meridional. Cabe preguntarse, por otra parte, si una provincia con una situación sanitaria tan precaria de forma crónica está en condiciones de respetar los derechos del niño al desarrollo, especialmente cuando se trata del derecho a la educación (ver Artículo 28 de la Convención).

¿SON LOS PADRES LAS VACAS NODRIZAS DE LA ESCUELA CONGOLEÑA?

Durante el período colonial y a lo largo del primer decenio de la independencia, las escuelas congoleñas eran administradas casi en su totalidad por las iglesias. Su nacionalización al principio de los años setenta fue una desgraciada experiencia, y en 1976 el Estado zaireño negoció con los representantes de estas iglesias el reparto de las responsabilidades de gestión de las escuelas primarias y secundarias. Al término del convenio firmado en 1977, el Estado se asignó el deber de construir, restaurar y equipar las escuelas de la República, además del de pagar a todo el personal.

Veinte años después, es forzoso afirmar que el poder de la época de Mobutu no cumplió sus compromisos. El gobierno instalado en Kinshasa después de la guerra de 1996-97 tampoco ha considerado la crisis del sistema escolar congoleño como uno de los problemas prioritarios. Y el estado de guerra que empezó en agosto de 1998 sumerge a los actores de este sector en la desesperanza de salir un día del abismo. En efecto, desde hace varios decenios, las escuelas están siendo construidas y equipadas, cueste lo que cueste, por los padres de los alumnos (Tshiala, 1995, págs. 91-121). La mayoría tienen paredes de madera o de ladrillos sin cocer, de moda en nuestro país desde hace 25 años. Otras tienen las clases bajo los árboles, sin ningún equipamiento ni material didáctico. Los edificios de las pocas escuelas construidas en la época colonial están deteriorados por falta de mantenimiento, y eso si no han sido saqueados o incluso derribados durante las diferentes guerras congoleñas. El instituto Mwangaza de Kamangala, en la parroquia de Burhale, perteneciente a la archidiócesis de Bukavu, acaba de seguir este destino: en noviembre de 1998 unos hombres uniformados se llevaron las puertas, las ventanas, los colchones y otros equipamientos de este instituto, una de las pocas escuelas secundarias rurales femeninas de Kivu meridional.

Los padres de los alumnos no se han limitado a construir las escuelas. Desde 1992-93, viendo que el Estado ya no pagaba a los profesores correctamente ni con regularidad, decidieron ofrecerles una prima de incentivo. Gracias a esta estrategia, algunos alumnos consiguen recibir una formación cuya calidad, a pesar de todo, deja bastante que desear. El grupo Justicia y Liberación de Kisangani⁵ tiene toda la razón al afirmar que “el sistema actual de primas pagadas por los padres a los profesores es radicalmente nefasto; libera al Estado de sus responsabilidades, hace que los profesores dependan de los padres, impone a éstos una carga indebida, condena a los alumnos y estudiantes a una enseñanza mediocre y niega la escolaridad a los que no pueden pagar, perpetuando así las desigualdades sociales”.

La falta de remuneración ha llegado a todos los sectores de la función pública y ha terminado por bloquear el sistema de primas. En efecto, los padres de los alumnos, que tienen que pagar los gastos escolares, son funcionarios del Estado y por lo tanto no tienen un verdadero salario desde hace bastante tiempo. Otros, más numerosos, son agricultores, artesanos o pequeños comerciantes; pero sus productos agrícolas o sus artículos no se venden porque los funcionarios llevan mucho tiempo sin cobrar un salario. Como consecuencia de este círculo vicioso, las escuelas que viven gracias a que los padres pagan los gastos se ven obligadas a enviar a casa a los alumnos cuyos padres son insolventes. Y el descenso del número de alumnos provoca a su vez una disminución de las primas pagadas a los profesores, el descontento de éstos y la inferior calidad de sus prestaciones y del nivel de conocimientos de los alumnos.

Los responsables de algunas escuelas tanto públicas como privadas evitan este obstáculo considerando a los alumnos como una presa que hay que atraer con todo tipo de incentivos y no soltar bajo ningún pretexto, por miedo a perder los ingresos correspondientes. Hacen bajar los gastos escolares y los destinados a pagar las

primas a los profesores; además, exigen a éstos que aprueben al mayor porcentaje de alumnos posible. Estos alumnos-presa van pasando de un curso a otro, con gran satisfacción de los padres, que ignoran todas estas maniobras. Sólo al llegar los exámenes provinciales de final de la escuela primaria y los exámenes de Estado al final del ciclo secundario o los exámenes de admisión para otra escuela se ponen de manifiesto las debilidades escolares. Los padres, engañados a veces durante muchos años, se sienten amargamente decepcionados y no saben ya a qué santo encomendarse ni qué nueva orientación escolar o profesional proponer a sus hijos.

EL EXODO ESCOLAR

Esta desescolarización se está transformando desde hace algunos años en un verdadero éxodo escolar que en el campo viene a sumarse al habitual éxodo rural. Las ciudades se saturan de todo tipo de niños que han abandonado el circuito escolar considerado hasta ese momento el circuito normal. Los balega dicen: “Tú engendras sin engendrar; cultivas cacahuets y en el momento de la cosecha, te encuentras con las manos vacías”. Y Defour comenta: “Quizá engendres hijos, pero si no los educas bien, si no valen para nada, es como si no los tuvieras: tu cosecha se ha perdido” (Defour *op. cit.* pág. 19).

Así, en Bukavu en 1995, pese a un índice de escolarización del 70% y un número ligeramente inferior de muchachas en relación con los muchachos en la escuela primaria, hay que señalar muchos abandonos a lo largo del curso y fracasos al final del mismo. Esto se puede comprobar en dos escuelas primarias de Kadut – Ntwali y Ulindi (Cuadros 2 y 3) –, que coinciden en ser ambas femeninas. El número de alumnas matriculadas todos los años es superior a mil, con una media por clase de 56 a principio de curso y 50 al final. Hay tantos abandonos y tantos fracasos que por sí solos equivalen a los alumnos matriculados en muchas escuelas primarias del lugar y de sus alrededores.

Consideremos también el caso de la escuela primaria Malinde (Cuadro 4), en la isla de Idjwi, mixta y en muy mal estado. Posee dos edificios de ladrillo sin cocer que constan de ocho aulas con cubiertas de chapa y un aula cubierta por un toldo del mismo tipo que el que cubría en 1994 y 1996 los campos de refugiados ruaneses. Esta escuela seguía en funcionamiento en 1997/1998 cuando un muro de uno de los edificios se derrumbó; apenas tenía equipamiento básico en lo que se refiere a bibliotecas, libros, manuales escolares, pupitres y pizarras en buen estado. Su material didáctico se reducía a un mapa del Zaire, un globo terrestre, una brújula, una pipa, un machete, una azada, un arado y algunas imágenes. Había muchos abandonos en pleno curso, unos 160 en 1996 y 50 en 1997. Sin embargo, se apreciaba un número elevado de alumnos matriculados en esta escuela, pese a la mediocridad de sus infraestructuras y equipamientos. Los padres apreciaban la disciplina impuesta a los profesores por el director y trataban por todos los medios de que sus hijos escaparan del analfabetismo.

En efecto, si comparamos la población de Idjwi en edad de estar escolarizada con la que lo está realmente (Cuadros 5 y 6) comprobamos que en 1997 el índice

CUADRO 2. Población escolar de la escuela primaria de Ntwali en los cursos 1995/96 y 1996/97

Curso	Principio de curso		Fin de curso	
	Total	Aprobados	Suspensos	Abandonos
1995/96	1516	910	442	154
1996/97	1591	771	506	274

Fuente: Dirección de la escuela primaria Ntwali, 1998

CUADRO 3. Población escolar de la escuela primaria de Ulindi en los cursos 1995/96 y 1996/97

Curso	Principio de curso		Fin de curso	
	Total	Aprobados	Suspensos	Abandonos
1995/96	1401	910	370	121
1996/97	1490	825	394	271

Fuente: Dirección de la escuela primaria Ulindi, 1998

CUADRO 4. Población escolar de la escuela primaria de Malinde en los cursos 1995/96 y 1996/97

Curso	Principio de curso		Fin de curso	
	Total	Aprobados	Suspensos	Abandonos
1995/96	515	315	40	160
1996/97	575	488	35	50

Fuente: Dirección de la escuela primaria Malinde, 1998

CUADRO 5. Población susceptible de ser escolarizada en el territorio de Idjwi (1996 y 1997)

Cursos	1996			1997		
	Masculina	Femenina	Total	Masculina	Femenina	Total
4-9 años	7.065	8.006	15.611	7.494	8.046	15.540
10-14 años	5.679	6.071	11.750	5.721	6.022	11.743
15-19 años	6.475	6.783	13.258	6.532	7.086	13.618
Total	19.759	20.860	40.619	19.747	21.154	40.901

Fuente: Oficina del Estado civil del territorio de Idjwi en Bugarula, 1998

CUADRO 6. Población escolarizada en el territorio de Idjwi (1996 y 1997)

Cursos	1996			1997		
	Masculina	Femenina	Total	Masculina	Femenina	Total
Primaria	6.542	3.108	9.650	8.013	3.957	11.970
Secundaria	1.255	246	1.501	870	162	1.032
Total	7.797	3.354	11.151	8.883	4.119	13.002

Fuente: Ntibanyura, D., inspector de las escuelas de Idjwi, Bugarula, 1998

global de escolarización era de aproximadamente 31,8%, un 19,4% el de las muchachas y un 45% el de los muchachos. Ahora bien, la mayor parte de las escuelas a las que asisten estos alumnos no están mejor equipadas que la escuela Malinde en lo que respecta a infraestructuras y equipamiento e incluso a profesores, cuyos títulos apenas ocultan su falta de competencia. Por otra parte, Idjwi, una isla esencialmente agrícola, acaba de abrir su primera escuela de agricultura y no ofrece una sólida formación profesional a los numerosos jóvenes que viven allí desde siempre y que se encuentran desde muy pronto y progresivamente al margen del sistema escolar.

LA ESCUELA, UNA EMPRESA EN BANCARROTA

Actualmente, el índice de escolarización ha descendido mucho tanto en Kivu meridional como en el resto de la República Democrática del Congo. Esto es especialmente cierto en lo que respecta al medio rural y a la población femenina. De hecho, hay motivos para considerar que la escuela congoleña es una empresa en quiebra, pues si todavía no ha cerrado sus puertas es porque los padres están dispuestos a todo con tal de mantenerla con vida. Están tan interesados en la escolarización de sus hijos que, con tal de encontrar una plaza para ellos, todo les parece bien y pagan los gastos que se les pidan. Un niño escolarizado es sinónimo de futuro asegurado, tanto para él como para sus padres, que lo consideran como un seguro de vida. La sabiduría popular dice: "Quien ha sufrido en el parto y por la educación de su hijo merece un descanso".

Desgraciadamente, la generosidad de los padres no ha evitado que los estudios se sigan deteriorando, lo que ha impulsado a muchos profesores competentes y cualificados a abandonar las escuelas congoleñas. Desde los años setenta, algunos profesores van a los países vecinos que les garantizan un salario aceptable para cubrir sus necesidades vitales mínimas, pese a los trágicos acontecimientos que se han desarrollado y a la inseguridad existente. Las consecuencias de la guerra de 1996-1997 en la República Democrática del Congo han sido fatales para los docentes y para muchos alumnos: han muerto, desaparecido o simplemente han sido reclutados, los primeros como militares o militantes y los segundos como *kadogo*, los famosos niños-soldados.

El bloqueo del sistema escolar parece haber llegado al colmo esta vez en Bukavu, tras la segunda guerra llamada también de liberación. Esta guerra, que empezó en agosto de 1998, impidió la apertura normal del curso escolar fijada para el 8 de septiembre. Las autoridades del Grupo Congoleño para la Democracia, rama política de las fuerzas anti-Kabila, insistieron para que el curso empezara el 5 de octubre de 1998. Pero los padres no enviaron a sus hijos a la escuela, parece ser que por miedo a la inseguridad que predomina en la provincia y por temor a un reclutamiento forzoso de los alumnos de las escuelas. Señalemos además que, como las actividades habituales estaban paralizadas, los padres ya alimentaban a sus familias con dificultad y no estaban en condiciones de pagar los gastos que supone la reapertura de las escuelas. Por último, estaban casi seguros de que, un año después de la primera liberación del país, el gobierno denominado de salvación pública iba al menos a aligerar la carga pagando decentemente y a tiempo a los profesores desde el principio de curso de 1998/99 en cumplimiento de una de sus muchas promesas.

El derecho a la protección

Los niños tienen derecho a la protección ya estén escolarizados, desescolarizados o sin escolarizar. Los Artículos 19, 32, 38 y 39 de la Convención sobre los Derechos del Niño tratan de protegerlo contra toda explotación, tanto en tiempo de paz como de conflicto armado. Pretenden que la sociedad se ocupe especialmente del niño víctima de todo tipo de negligencia, explotación o malos tratos, tortura, tratos crueles, inhumanos o degradantes, o de conflicto armado.

LOS NIÑOS CONTRIBUYEN A LA SUPERVIVENCIA DE SUS FAMILIAS

En la práctica, son muchos los niños que tienen que contribuir día a día a la supervivencia de sus familias. Algunos participan en el pago de sus propios estudios, sin lo cual están desescolarizados. Otros colaboran en los estudios de sus hermanos o hermanas, aunque ellos mismos no vayan a la escuela. En nuestros núcleos urbanos se puede ver a muchos pequeños vendedores ambulantes de diversos artículos de consumo diario, ya sea llevándolos en la cabeza o colocándolos en el suelo, como cacahuètes, cigarrillos, pan y salchichas; algunos tienen un kiosco y otros compatibilizan su vida de vendedores con su condición de alumnos y hasta de escolares.

Otra categoría de niños ejerce su oficio al mismo tiempo que lo aprende: por la mañana acuden a un centro de aprendizaje de albañilería, carpintería, automóvil, electricidad o costura, y por la tarde o por la noche firman contratos como albañiles, carpinteros, mecánicos, electricistas, soldadores o sastres. Otros hacen el aprendizaje en el tajo con o sin maestros verdaderos o simbólicos. Es el caso de todos estos mozos de cuerda, conductores de sillas con ruedas, limpiabotas, ayudantes de carpintero o de albañil, aprendices de mecánicos, o de estos conductores de camiones y camionetas que hacen el trayecto entre Bukavu y los mercados rurales del entorno como Mudaka o Katana en el territorio de Kabare, y Mugogo y Nyangezi en el territorio de Walungu.

Hay muchos niños que no tienen la posibilidad de asistir a los centros de formación profesional – formal o informal – ni de ejercer trabajos honrados. La miseria en la que viven sus familias los ha apartado de la vida escolar y los empuja a comportarse como delincuentes, especialistas en pequeños robos en el mercado o en propiedades privadas; llegan incluso a cometer delitos graves y a veces se convierten en ladrones a mano armada. Los trabajos de extracción artesanal de piedras preciosas son realizados por los *niños de las minas* que de esta forma están expuestos a un ambiente malsano física y moralmente para todo el mundo y especialmente para ellos. Muchas jóvenes se dedican tempranamente a la prostitución sin que los padres lo sepan o a veces también con su acuerdo, materialmente desamparados. El peligro de un embarazo o de contraer enfermedades de transmisión sexual no frena el entusiasmo que ponen en buscar clientes con mucho dinero. Éstos tampoco reparan en medios para atraer a muchachas cada vez más jóvenes, lo que va en contra de las costumbres locales.

¿SON LOS PADRES HIJOS DE SUS PADRES?

Si, como consecuencia de sus precoces tareas lucrativas, el hijo, muchacho o muchacha, se convierte en el proveedor principal, si no único, de bienestar material de la familia, la autoridad y el orgullo paternos quedan seriamente dañados. En efecto, ¿qué puede decir el padre o la madre de una joven que gracias a sus salidas nocturnas ocasionales trae a casa el dinero suficiente para alimentar a toda la familia que se hallaba al borde de la desesperación? ¿Qué decir del muchacho que ha caído en la trampa de la ganancia fácil aunque pasajera facilitada por la especulación con la moneda nacional y la escasez de algunos artículos de primera necesidad, y decide abandonar unos estudios según él inútiles y sin salidas para dedicarse al comercio?

Algunos padres abdican de sus responsabilidades de educadores y dejan el timón a sus hijos con riesgo de ir a la deriva o incluso de naufragar, es decir, de que pierdan sus puntos de referencia. En efecto, Stéphane se pregunta: “¿Cómo enfrentarse a un padre si éste se da por vencido? ¿Cómo querer identificarse con el padre si éste se identifica con el hijo? (Stéphane, A. 1969, pág. 54, nota 1)⁶. Otros padres tratan por todos los medios de canalizar los nuevos comportamientos de sus hijos; sus capacidades para generar este poder que supone el disponer de medios se pueden encauzar en beneficio de la familia, pero también se limitan sus oportunidades de adquirir competencias más seguras en la escuela y en la vida cotidiana dominando el poder que supone el saber, y sobre todo el saber estar y el saber hacer.

LOS KADOGO O NIÑOS-SOLDADOS

Desgraciadamente, hay muchas otras situaciones de ruptura parcial e incluso total entre el hijo y los padres. Muchos niños se han convertido en *kadogo* sin el consentimiento de sus padres y a veces sin que ellos lo sepan, tan insostenible se había hecho la situación anterior a la guerra de 1996/1997 en Kivu meridional. En efecto, muchos padres reducidos a la mendicidad por el Estado mobutista habían dejado

de ser referentes para sus hijos. Muchos de estos muchachos se habían visto obligados a arreglarse por su cuenta para sobrevivir y a veces se dedicaban en los mercados o por las calles a actividades diurnas o nocturnas al margen de la ley. Y la mala organización de la llegada en masa de los refugiados de Rwanda y de Burundi a Kivu septentrional y meridional vino a agravar el caos que reinaba ya en la región.

Después de la guerra se intentó en Bukavu una reinserción socioprofesional de 150 *kadogo* en el curso escolar de 1997/98. La mayoría de estos niños-soldados, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, tiene un nivel de estudios bajo y proceden de familias modestas. En efecto, el 12% no tiene el menor bagaje escolar, el 70% tiene un nivel de ciclo primario, el 18% ha alcanzado el ciclo secundario; solamente el 38% había asistido a la escuela antes de su reclutamiento, mientras que el 60% ejercía un oficio (UNICEF, 1997, pág. 12). De los 150 desmovilizados sólo 6 fueron nuevamente escolarizados; 34 completaron una formación profesional. Algunos volvieron al ejército que había sido para ellos un ambiente más eficaz que la calle y más seguro que sus propias familias para atender sus necesidades más elementales. Por último, otros abandonaron este programa de desmovilización sin por ello volver al ejército.

La política del ayuntamiento de Bukavu es digna de admiración por haber intentado una reinserción social y profesional de estos niños-soldados. Esta experiencia piloto se debería continuar y profundizar según las perturbaciones psicológicas que tengan estos niños por haber llevado una vida de un soldado en tiempo de guerra, uno de los oficios más peligrosos del mundo, pues su fracaso sería catastrófico para ellos y para la sociedad.

Sin embargo, es preciso admitir que este fracaso está prácticamente consumado. En efecto, como consecuencia de la nueva guerra que empezó en agosto de 1998, por un lado es difícil saber qué pasó con los 150 *kadogo* de la experiencia piloto, y por otro, los señores de la guerra de todos los bandos impidieron la desmovilización de los menores que todavía estaban en activo. Al contrario, reclutaron más niños-soldados (Louyot, 1989) para reforzar sus tropas ignorando una vez más los Artículos 38 y 39 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LA GUERRA ES INUTIL Y PERJUDICIAL, SOBRE TODO PARA LOS NIÑOS

Nada más desencadenarse esta segunda guerra, los obispos católicos de Kivu afirmaban con amargura:

Con estas guerras sucesivas, vivimos en medio de matanzas, destrucción, reclutamiento forzoso de menores. Se envía a niños de una misma familia a campos contrarios para combatir entre ellos. Los menores llevan armas y las utilizan para matar sin discernimiento. Corre la sangre inocente. Mueren soldados y civiles, adultos y niños, congoleños y extranjeros que se distinguen con dificultad. Todos son víctimas de la violencia ciega y sistemáticamente organizada. Todo intento de diálogo, de tolerancia, de fraternidad está condenado al fracaso. No se puede construir nada bueno, sólido ni permanente en la República Democrática del Congo, que corre el riesgo de convertirse en el campo de batalla de otras naciones y potencias.

Recordemos que la guerra es perjudicial tanto para los que la organizan como para los que la sufren⁷.

En efecto, esta nueva guerra constituye otro profundo traumatismo para toda la población civil y militar, pero especialmente para los niños-soldados. Pese a su juventud, estos niños se encuentran, como los demás militares, repartidos entre los dos campos en conflicto y están condenados por tanto a enfrentarse a muerte; sin embargo, hace poco todavía confraternizaban, orgullosos de haber participado juntos en la lucha armada y de haber expulsado del poder al dictador Mobutu. A propósito de traumas, pensemos en Ombeni, ese muchacho de 14 años, arrancado de su casa sin el consentimiento de sus padres por unos hombres uniformados a los que éstos acababan de ofrecer agua para beber y obligado a combatir en todos los frentes transportando cajas de municiones de las llanuras de Kabare en la ciudad de Kisangani. Durante dos largos meses, estuvo viendo cadáveres, largas agonías, heridas abiertas y sangrantes; conoció el frío, el calor, el hambre, la sed, la suciedad, el cansancio, el miedo, el silencio, el ruido de las armas, las picaduras de los mosquitos y de otros insectos de la selva ecuatorial; presencié matanzas, violaciones, robos, llantos y desesperación; vio cómo los vencedores, ebrios de sangre, masacraban a los vencidos, mientras que el único sentimiento que experimentaba era el afán de saber cuándo y cómo saldría de aquella pesadilla.

Esta nueva guerra será para siempre un momento trágico en la vida de Ombeni, pero también en la de sus hermanos y hermanas, los adolescentes y los más pequeños, sin olvidar la vida de sus padres y de toda esta gente que sufre dos guerras seguidas en el plazo de dos años. Así pues, no fue por ganas de fiesta por lo que los alumnos no asistieron a la escuela ni sus padres los enviaron aquel 5 de octubre de 1998, esos padres que hasta ese momento habían hecho tantos sacrificios por la escolarización de sus hijos. Pese a sus deficiencias, la escuela sigue siendo para los niños un lugar de aprendizaje, de encuentros intelectuales y de buenos ratos entre camaradas, y para los padres, un espacio incomparable de complementariedad, tanto en los métodos como en los objetivos de la educación de los hijos-alumnos.

LA VIOLENCIA NO ES EDUCATIVA

En cuanto a los métodos educativos en el ambiente familiar y escolar, es importante señalar que en Kivu meridional, como en muchos sitios en esta tierra, la violencia sigue siendo todavía una práctica corriente, “por el bien del niño”, dicen (Miller, 1984 y 1986). Son muchos los padres que tratan a sus hijos a bofetadas y los profesores que hacen lo mismo con sus alumnos a veces por insistencia de los padres, según cuentan las autoridades escolares.

Como dice Hacker: “Se pega a los niños para que aprendan a no pegarse. Si un niño pega a su hermano pequeño, su padre le da una buena paliza para que se le quiten las ganas de repetirlo. Los golpes recibidos le impedirán dar golpes en el futuro. Se le enseña, por el método de la agresión, que no debe recurrir a la agresión...” Pero Hacker va más lejos: “El que ha sufrido la violencia ajena compra así

el derecho a ser violento a su vez con el prójimo. Inconscientemente, se venga de los sufrimientos de los que no se pudo quejar por temor a que empeoraran los malos tratos. 'Es así y no de otra manera'. Así habla el que niega los derechos de la imaginación (forma extendida de agresión). Y añade: 'Cállate'; 'no hagas tantas preguntas'; 'haz lo que se te dice, tú no entiendes de eso'" (Hacker, 1972, págs. 161 y 174).

La guerra que vive Kivu meridional induce un comportamiento más agresivo en los niños, víctimas de todas las violencias en las que los militares son los principales actores visibles. Como la educación militar es violenta por naturaleza, el militar en guerra tiene que ser violento porque, igual que el niño que ha comprado el derecho a ser duro, sólo recibe órdenes como: "Cállate", "no hagas tantas preguntas"; "haz lo que se te dice, tú no entiendes de eso". Pero cuanto más dura sea la guerra, en la imaginación del niño, más despreciable es el soldado en guerra, personaje violento, máquina de matar.

En cuanto a la violencia, la sabiduría havu y shi no puede ser más clara: "El palo rompe el hueso, pero no rompe las costumbres." Es decir, "los castigos corporales deforman la educación en vez de afirmarla" (Kagaragu, *op. cit.* pág. 25). La intensidad de la violencia física, y también psíquica, social y moral ejercida contra los niños puede conducir a múltiples y graves perturbaciones psíquicas y sociales. Así, han aparecido recientemente en el panorama de Kivu meridional en general y de la ciudad de Bukavu en particular, niños en situación especialmente difícil (ESPD) hasta el punto de que un número creciente de organizaciones sociales dedica sus esfuerzos a su recuperación y a favorecer su reinserción socioprofesional.

El número de niños en esta situación ha aumentado dramáticamente desde 1994 con la llegada en masa de los refugiados rwandeses y la aparición de niños no acompañados (ENA). La guerra de 1996-1997 hizo que estas realidades pasaran de los campos de refugiados rwandeses a muchas familias congoleñas. Gracias al programa "Save the Children" y al UNICEF, 171 niños congoleños pudieron encontrar a sus familias en 1997, mientras que otros muchos se unieron a los que ya se dedicaban a la vida errante. 1427 niños de la calle pudieron ser recogidos por algunas asociaciones como el CRER (Centro de recuperación de niños de la calle), ADEJEDA (Acción para el desarrollo y adaptación de jóvenes desocupados y artesanos), AFESD (Asociación de ayuda a niños en situación difícil), BVES (Oficina para el voluntariado y la educación sanitaria) y los amigos de Jesús (Proyecto de adaptación de niños en situación difícil).

Todas estas iniciativas tropiezan con el problema clásico de reinserción psicosocial de los niños que están en situación de ruptura profunda con las muchas estructuras de socialización que son su familia, la escuela, la Iglesia, la policía. En efecto, ¿cómo ocuparse de estos hijos de nadie⁸ cuando ellos se han creado otras estructuras de sustitución en la calle, convertida para ellos un verdadero lugar de lucha por la supervivencia entre iguales? ¿Cómo convencer a los *kadogo* de que, una vez terminada la guerra, les conviene mucho más aprender un oficio que pueda garantizarles un futuro mejor si saben que, en el ejército, tienen asegurado al menos un mínimo vital además de un prestigio social reconocido?, ¿si saben que los jóvenes

de su edad están lejos de gozar, como ellos, de los frutos de la guerra en la que acaban de participar o están participando heroicamente? Sobre todo cuando comprueban que los civiles siguen pensando hoy como ayer, si no más, para tener el mínimo vital, tanto si han estudiado como si tienen un oficio o si han tomado sus herramientas para cultivar la tierra.

El derecho a la participación

El derecho a la participación depende de alguna forma del respeto de los derechos precedentes. En efecto, es difícil hacer respetar el derecho del niño a la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación (ver los Artículos 13, 14 y 15 de la Convención) si el niño y sus padres están inmersos en el engranaje de la lucha por la vida. “El estómago vacío no sabe escuchar”, como dice el proverbio. Y en la actualidad no parece posible que exista una situación de diálogo y una actitud de escuchar al niño en la ciudad de Bukavu si éste no ha demostrado ser un interlocutor válido en el sentido de interesante desde el punto de vista material. Esto supone que, pese a su juventud, ha tenido que trabajar para contribuir a la supervivencia familiar. El estrés y las tensiones debidas a la guerra hacen todavía más difíciles para los adultos el diálogo y la escucha de los hijos, pues todo está supeditado al instinto de supervivencia de la familia.

¿ES EL TRABAJO DEL NIÑO UNA PARTICIPACION?

Este tipo de trabajo del niño ¿constituye una forma de verdadera participación o es más bien una forma – normalmente impuesta por la crisis socioeconómica – de hacer que no esté disponible parcial o totalmente para sus tareas escolares que deberían acapararle más intensamente (Artículo 32 de la Convención)? Michel Hansenne, Director General de la OIT, tiene razón cuando afirma que “la infancia es un período de la vida que debe dedicarse no a trabajar, sino a educarse y formarse; el trabajo de los niños, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, suele poner en peligro las oportunidades de los niños de llegar a ser adultos productivos y útiles a la sociedad”; y Hansenne añade que “esta práctica no es una fatalidad del destino y es posible progresar en la vía de su eliminación si existe la voluntad política de oponerse a ella con firmeza”.

Si la alternancia entre la formación y el trabajo tiene lugar en el marco de un programa de aprendizaje, es decir, de alternar teoría y práctica, no hay nada que oponer; sin embargo, hay que vigilar esta situación de cerca para evitar que se transforme en explotación pura y simple del joven so pretexto de que está en período de aprendizaje y, por lo tanto, prácticamente sin derechos. Pero si esta alternancia se realiza fuera de todo contexto de aprendizaje y sobre todo de un afán de autopromoción, lo que es también un aprendizaje de la vida, es que se realiza muy probablemente en situación de supervivencia; en este caso, el muchacho corre el riesgo de verse sumergido en la necesidad de seguir en ese camino en detrimento de su formación escolar o profesional.

¿DONDE ESTAN LAS ESTRUCTURAS DE PARTICIPACION?

¿Puede gozar de libertad de pensamiento el niño que, esclavo de la lucha por la supervivencia, se ve obligado a abandonar antes de tiempo la escuela que, con todas sus deficiencias actuales, es uno de los lugares de adquisición de un espíritu crítico y de encuentro de opiniones diferentes? ¿Conocerá el niño la libertad de asociación si la tradición asociativa va desapareciendo progresivamente de la vida de la ciudad y los lugares de encuentro para los jóvenes escasean tanto en el ciudad como en el campo? En una ciudad como Bukavu, en la que todo espacio libre ha sido parcelado, se ha vuelto muy difícil organizar actividades sanas de ocio para niños y jóvenes. En efecto, los terrenos dedicados al fútbol o a otros juegos colectivos están amenazados de parcelación anárquica y las salas de espectáculos se han transformado en lugares de culto o de vivienda. Como consecuencia, la opinión de los niños y de los jóvenes no se toma en consideración por falta de espacio y de estructuras para su expresión.

Desde 1965, año en que tomó el poder el dictador Mobutu, los adultos y los jóvenes no leen prácticamente nada, aparte de *Jua* – el único periódico de Bukavu bajo la dictadura de Mobutu – y los folletos de algunas organizaciones asociativas. Y, dado que los medios de comunicación y las telecomunicaciones están estrechamente controlados por los sucesivos gobiernos, difícilmente pueden expresar sus opiniones. En estas condiciones, los jóvenes tienen pocas oportunidades de aprender de los adultos cualquier responsabilidad política y el verdadero significado del proverbio havu: “la palabra es como un fruto”, una vez caído, no puede volver al árbol; así que, conviene reflexionar antes “de dejar caer una palabra de la boca”; pues, si no es buena, será imposible volver a tragarla.

Si los adultos y sobre todo los jóvenes congoleños de hoy son incapaces de tomar la palabra donde estén, tienen que saber sin embargo que en otros muchos países los parlamentos de los jóvenes se están volviendo una realidad paralela a los parlamentos nacionales. Los niños conciben y dirigen sus órganos de prensa y sus emisiones de radio y de televisión. La mayoría están en diálogo permanente con sus padres y sus profesores. Esta libertad de opinión les permite afrontar los múltiples desafíos escolares, profesionales, afectivos, espirituales y de otro tipo a los que se enfrentan en la adolescencia. También logran arreglar con confianza los inevitables desencuentros entre ellos y también entre ellos y los adultos.

¿Qué concluir?

Las condiciones reales de vida de los niños de nuestra provincia distan mucho de ser buenas, sobre todo si se las observan, como hemos hecho en este artículo, a la luz de los cuatro grandes temas de la Convención sobre los Derechos del Niño. El seminario que tuvo lugar en Bukavu del 27 al 31 de julio de 1998 estaba dirigido a los miembros del futuro Consejo Provincial del Niño de Kivu meridional (ver nota 2) y en él se señalaron los problemas siguientes cuya solución debía figurar en el programa de urgencia de la provincia en favor del niño: la malnutrición, la infra-utili-

zación y la insuficiencia de los servicios de protección maternal e infantil y de planificación familiar, la falta de acceso a los medicamentos esenciales y a la escolarización, los niños en situación especialmente difícil y la falta de participación del niño en la adopción de decisiones que le conciernen.

Dos días después de este seminario, estalló de nuevo la guerra en nuestro país y también esta vez empezó en las provincias de Kivu septentrional y meridional; esta nueva guerra se llevó con ella todas las esperanzas puestas en el Consejo Provincial del Niño que, pese a su carácter consultivo, daba la impresión de que el niño volvía a estar en el centro de las preocupaciones de los decisores.

Desde entonces, el hambre, la desnutrición y la mala alimentación se han instalado en nuestras tierras; las actividades de la economía formal y popular han disminuido dramáticamente; las comunicaciones y telecomunicaciones, así como los intercambios comerciales nacionales e internacionales, han quedado reducidos a una parte simbólica; los programas de atenciones sanitarias primarias, de higiene y saneamiento, de prevención y lucha contra las epidemias como la del cólera han sido bruscamente interrumpidos; los niños del ciclo primario y secundario no han vuelto a recorrer el camino de la escuela pública desde septiembre: a finales de diciembre de 1998 han perdido un trimestre de curso y existe el riesgo real de perder todo el curso; algunos alumnos, menos de la mitad de los que cabría esperar, asisten a escuelas privadas, pero ¿por cuánto tiempo?

Las actividades de alfabetización, de formación y de reinserción socioprofesionales están paralizadas, sobre todo las destinadas a los niños en situación especialmente difícil; los jóvenes, incluidos los menores, son buscados para ir al frente a ayudar a los adultos a matarse mutuamente; los que se quedan en casa están traumatizados por la permanente sensación de inseguridad; de nuevo vuelven a ser testigos de muertes violentas y se codean con los cadáveres sin otra sepultura que los estómagos de los buitres o de los peces; asisten a nuevas incitaciones al odio, a robos a mano armada cometidos en un ambiente de total impunidad, al culto a la mentira de los medios de comunicación al que se añade la negación de la violencia cotidiana.

¿Cómo se puede invocar el respeto a los derechos del niño en situación de guerra, que es, sin ninguna duda, el mayor enemigo de los derechos del niño? Mientras exista y persista este clima, se puede considerar que la población de Kivu meridional está metida en un agujero negro, al abrigo de todas las miradas y más especialmente, de las miradas de la comunidad internacional, que prefiere adoptar la postura del avestruz. Y esta población, cada vez más consciente de ser abandonada periódicamente a las fieras y los buitres de este fin de milenio, sin un espacio de diálogo y de benevolencia, ¿pondrá en práctica la recomendación de los bahavú: "Quien no tiene tía tiene que cuidarse a sí mismo"?

Cuando terminen estas pesadillas repetidas, desde el fondo de su agujero negro, ¿sabrán los supervivientes apresurarse a poner remedio entre todos a las heridas sociales, políticas y económicas, antes de que se gangrenen por los muchos parásitos y cuerpos extraños que ya merodean, buscando a quién devorar en el próximo conflicto? ¿Tendrán la energía necesaria para relanzar rápidamente las actividades

orientadas hacia las atenciones sanitarias primarias y a la educación de sus hijos, más frágiles que nunca, sobre todo los que se encuentran en situación especialmente difícil? ¿Podrán concebir entre todos las estructuras adecuadas para analizar los orígenes de estos conflictos crónicos y poner a punto los mecanismos para su resolución duradera?

¿Sabrán preguntarse sobre las responsabilidades del sistema educativo actual en la degradación de nuestras estructuras sociales, políticas y económicas y en el desencadenamiento de nuestros conflictos armados? ¿Lograrán estructurar un sistema educativo nuevo basado en el sentido de la paz, el diálogo y la solidaridad, inspirado en nuestras diversas culturas nacionales y en las aportaciones de otras culturas del mundo? ¿Dotarán a este nuevo sistema educativo de los recursos humanos y económicos suficientes para la práctica de una pedagogía de la autopromoción del niño de Kivu meridional en el seno de una sociedad congoleña cada vez más interdependiente e intercultural? ¿Entenderán que esta pedagogía de la autopromoción pretende una profesionalización precoz de la escuela a la salida de la cual el diplomado habrá asimilado la idea de que tiene que crear su propia empresa y sus empleos partiendo de los recursos que están en él y en torno a él, en vez de esperar indefinidamente un hipotético empleo o un maná caído del cielo?

Mientras tanto, escuchemos la canción fetiche de Kivu meridional, canción muy solicitada en tiempo de paz, pues el pueblo, convencido del sinsentido de la guerra que se encarniza en su tierna progenitura, no ha perdido la esperanza y sigue cantando:

*El niño es una maravilla
 Cuando está con los suyos
 Cuando está con su padre
 Cuando está con su madre
 Cuando está con sus compañeros
 Cuando está con su amigo
 Cuando está en la escuela
 Cuando va al trabajo
 Cuando va por agua
 Cuando va por leña
 Cuando ríe en el patio de la casa
 Cuando juega con sus amigos
 Cuando ella está con su marido
 Cuando él está con su esposa*

Notas

1. Los bahavu, los bashi y los balega, de los que se habla en este texto, son algunas de las etnias que habitan en Kivu meridional. También constituyen la mayoría de la población de la ciudad de Bukavu.
2. En los días 27 a 31 de julio de 1998, fui invitado por el UNICEF y la División provincial de la familia de Kivu meridional a colaborar en la celebración de un seminario

acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño. Estaba dirigido a los miembros del Consejo Provincial del Niño de Kivu meridional, que se debía inaugurar al finalizar dicho seminario. El lunes 27 de julio de 1998 pronuncié la conferencia inaugural en la que se basa este artículo.

3. *Bwaki* significa *kwashiorkor* en mashi, una de las lenguas locales hablada por más de un millón de bashi que viven en Kivu meridional montañoso. Y el *kwashiorkor* es una desnutrición extrema debida a la carencia de proteínas.
4. Véase *Évolution de la couverture vaccinale antirougeoleuse des enfants: 1 an dans les zones de santé du Sud-Kivu* [Evolución de la cobertura de la vacunación contra el sarampión de los niños: 1 año en las zonas sanitarias de Kivu meridional], PEV-LMTE/Sud-Kivu, Bukavu, 1998; y *Évolution des cas de décès de rougeole au Sud-Kivu/1997* [Evolución de los casos mortales de sarampión en Kivu meridional en 1997], Cellule de surveillance épidémiologique de l'Inspection provinciale de la santé publique du Sud-Kivu, Bukavu, 1998.
5. En el número especial de su revista *Justitia*, Kisangani, 1995, pág. 11.
6. M. Ditisheim habla de "padres hijos de sus hijos" en la situación de migración: los hijos que aprenden con más facilidad que sus padres la lengua de la sociedad de acogida terminan por servirles de guías en las diferentes gestiones requeridas para la integración en esta nueva sociedad. (Ver Ditisheim, M. 1995. pág. 21).
7. "Vuelve a guardar tu espada en la vaina" (Jn. 18 pág. 11) Mensaje de los obispos católicos de Kivu a los fieles y a los hombres de buena voluntad. Goma, 1º de octubre de 1998, párrafo 6.
8. La calle es considerada por estos niños y jóvenes como más "segura", más "liberadora" que sus ambientes, considerados como más groseros y coercitivos (Masiala, M.S. 1990. pág. 38).
9. Ver la *Nota de información* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la abolición del trabajo de los niños, de febrero de 1994.

Referencias

- Balegamire Bazilashe, J. 1997. *Se prendre en charge au Zaïre : regards et stratégies des jeunes de Bukavu face à la crise socio-scolaire* [Cuidar de sí mismo en el Zaire: opiniones y estrategias de los jóvenes de Bukavu ante la crisis socioescolar]. Lausana, Méta-Editions.
- Canevaro, A. 1997. "Des " gosses " dans les guerres" ["Críos" en las guerras]. *Cahiers Binet-Simon*. Lyon, n° 652, 653, págs. 17-29.
- Defour, G. s.f. *La corde de la sagesse lega* [La cuerda de la sabiduría lega]. Bukavu, Éditions Bandari.
- Ditisheim, M. 1995. « "Je fais deux vies..." Migrations et adolescence. Regards» ["Llevo una doble vida..." Migraciones y adolescencia. Opiniones] *Vous avez dit... pédagogie* [Ha dicho usted... pedagogía]. (Neuchâtel, Suiza), febrero, n° 35.
- Hacker, F. 1972. *Agression/violence dans le monde moderne* [Agresión y violencia en el mundo moderno.]. París, Calman-Lévy.
- Kagaragu, N. 1976. *Emigani bali bantu* [Proverbios y máximas de los bashi]. 3ª edición, Bukavu, Librezu.
- Louyot, A. 1989. *Gosses de guerre* [Críos de la guerra]. París, R. Laffont.
- Marc, P. 1996. *Violence familiale et sociale : une histoire bien ordinaire* [Violencia familiar y social: una historia muy corriente]. Ginebra, Éditions du Tricorne.

- Masiala, M. S. 1990. *Les enfants de personne* [Los hijos de nadie]. Kinshasa, Éditions Enfance et Paix.
- Miller, A. 1984. *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant* [Es por tu bien: raíces de la violencia en la educación del niño]. París, Aubier.
- . 1986. *L'enfant sous terreur : l'ignorance de l'adulte et son prix* [El niño aterrorizado: la ignorancia del adulto y su precio]. París, Aubier.
- Stéphane, A. 1969. *L'univers contestationnaire. Étude psychoanalytique* [El universo de la discrepancia. Estudio psicoanalítico]. París, Payot.
- Tshiala, L. 1995. *Sauver l'école : stratégies éducatives dans le Zaïre rural* [Salvar la escuela: estrategias educativas en el Zaire rural]. París, l'Harmattan.
- UNICEF; RDC. Condensé des activités de l'année 1997 [Compendio de las actividades del año 1997]. Nueva York, UNICEF.

EPILOGO:

EDUCACION Y DIGNIDAD

Uazuvara E. Katjivena

Distintas interpretaciones y aplicaciones

En el mundo occidental la educación es el baluarte de los ideales “universales” de la sociedad. Pero la educación occidental tiene objetivos que van más allá de la realización personal, puesto que también se propone contribuir al logro de las metas de la sociedad. Sin embargo, las relaciones personales, sociales e internacionales plantean sus propios problemas éticos y exigen normas diferentes para las personas, la sociedad y el Estado. No se puede suponer que la educación obedece a una norma universal única. Está determinada por los objetivos, los deseos y las aspiraciones del Estado o de la sociedad que la administra.

En África, antes de la colonización, cultura y educación eran inseparables. Al implantarse el sistema escolar formal de las sociedades occidentales se produjo una transformación. La cultura africana se interpretó siguiendo las pautas culturales de los extranjeros, que la consideraban primitiva y como un obstáculo para la “civilización”. La enseñanza ofrecida por los colonizadores era parcial y tendía al adoc-trinamiento, e incluso el idioma utilizado para impartirla era el de la metrópoli.

¿Existe una diferencia fundamental entre la interpretación de la educación africana y occidental? El *Oxford advanced learner's dictionary* define la educación como “un sistema de formación e instrucción” (especialmente de los niños y jóvenes en

Versión original: inglés

Uazuvara E. Katjivena (Namibia)

Estudió en el Augustineum College in Namibia. Representante del movimiento de liberación de la Organización del Pueblo del Suroeste de África (SWAPO) en África y en Europa. Estudió la técnica cinematográfica y televisiva y las técnicas de comunicación en la Academia del Cine y de la Televisión de Alemania y en la Universidad Libre de Berlín. Tras la independencia de su país, trabajó para la Corporación de Radiodifusión de Namibia en tanto que director de relaciones públicas y responsable principal de programas de radio y televisión. Actualmente vive en Noruega, donde es miembro de diversas instituciones. Ha pronunciado numerosas conferencias y es autor o coautor de varias obras especializadas sobre la educación y la cultura.

escuelas primarias y secundarias) y cuyo propósito es “impartir conocimientos y desarrollar capacidades”. Además, educar es “formar la mente y el carácter”¹. En cambio, el verbo que define la educación en África es “aflar”, es decir, “aguzar” la mente, el espíritu y el cuerpo y “poner a punto” las aptitudes necesarias para sustentarlos.

A simple vista, estas definiciones no parecen tan opuestas. No obstante, en la práctica conducen a importantes diferencias entre las interpretaciones de África y Occidente sobre los derechos educativos de los niños. Según la concepción africana, la educación comienza el día del nacimiento, y no el primer día de clase. Del niño africano se ocupa la familia amplia y el clan. El niño no se encuentra bajo la responsabilidad exclusiva de la familia nuclear, como en Occidente. En África existen numerosas y variadas relaciones en la familia y en el clan, con sus implicaciones y equilibrios, que sirven para ajustar, estimular y cultivar el carácter del niño, y por lo tanto para construir su identidad distintiva a lo largo de la niñez. La función de la familia y el clan en la educación del niño abarca dos aspectos: formar su carácter y personalidad, y prepararlo para asumir un papel en la sociedad.

En la filosofía occidental estas ideas no son desconocidas. En su obra *Education and the social order* [Educación y orden social] Bertrand Russell afirma lo siguiente: “En definitiva, seremos mejores ciudadanos si empezamos por ser conscientes de todas nuestras posibilidades como individuos antes de aceptar las concesiones y transigencias prácticas de la vida política”².

En las sociedades occidentales se considera que la “crianza” de los niños, que comienza en el momento del nacimiento, incumbe a la familia nuclear, mientras que la educación del niño en calidad de ciudadano es una responsabilidad del Estado. Cabe destacar que Bertrand Russell también observa que: “Para los gobiernos, los ciudadanos son personas que admiran el *statu quo* y están dispuestos a hacer todo lo posible para conservarlo”³. En otras palabras, el Estado quiere formar buenos ciudadanos, pero en cambio corresponde a los padres educar a “seres humanos”.

Si bien en términos generales el derecho de los niños a la educación no puede ejercerse en el vacío, todo el peso de la educación de los niños tampoco puede recaer en las instituciones estatales. El perfeccionamiento de la persona, el provecho para la sociedad y la cooperación de esa sociedad en la esfera internacional son las metas legítimas de la educación. Sin embargo, la manera de alcanzarlas difiere de un país al otro. Es la posición cultural y política global de un país la que determina a menudo la orientación de la política educativa.

En África, el primer objetivo de la educación no es servir a la sociedad sino desarrollar las capacidades propias del niño, su código ético y su personalidad. En muchos de los países llamados “en desarrollo”, se considera que este proceso es una forma de fomentar el “respeto a sí mismo” y la “dignidad individual”. En esos países se induce al niño a tomar conciencia de los aspectos positivos y negativos que existen en cada persona. Se supone que gracias a este conocimiento el niño encontrará un equilibrio viable entre ambos, en cuyo caso será un “niño equilibrado”.

Esto es independiente de las posibilidades materiales y demás valores sociales. El equilibrio personal que cada uno alcanza le permite vivir en armonía con los valo-

res de la sociedad, el Estado y el mundo en su conjunto, con los que debe cooperar, pero con sentido crítico. En la formación del sentido crítico del niño entra en juego un mecanismo complejo dentro del sistema familiar. Frente a un comportamiento determinado, “defensores” y “detractores” designados ayudan al niño a tomar conciencia de los aspectos positivos y negativos que lo componen, llevándolo a conocerse mejor a sí mismo y alcanzar el equilibrio deseado. Este sistema complejo de “defensores” y “detractores” se extiende más allá de la familia y funciona también en la estructura del clan. Cada clan desempeña un papel específico al apoyar o corregir el comportamiento de los demás clanes.

Este ejemplo ilustra la complejidad del sistema social africano. No obstante, es preciso conocer las numerosas diferencias que existen dentro de un mismo país africano y en el continente en su conjunto.

En las sociedades africanas tradicionales, había sistemas de educación que el mundo occidental se negó a reconocer como tales. Al mismo tiempo, los tradicionalistas africanos rechazan el sistema de educación occidental por considerar que desvaloriza su propia cultura y que, por lo tanto, aleja a los jóvenes africanos de la vida cultural tradicional. Un refrán africano dice: “Vive en el presente conociendo tu pasado, porque el pasado y el presente engendran la semilla de tu futuro”.

Las dificultades surgen cuando a esas diversidades africanas tradicionales se añade un gobierno de estilo occidental. Hasta el momento, ningún sistema ha podido integrar las complejas características étnicas que se encuentran en cada país. La presión ejercida desde arriba para crear un “Estado nacional” conduce a la supresión de las diferencias étnicas. Los jóvenes africanos se ven obligados a abandonar sus identidades tradicionales. Como resultado, en un futuro no muy lejano las culturas tradicionales y sus valores caerán en el olvido y, finalmente, desaparecerán. ¿Es justo que en nombre de la educación moderna se prive a los niños africanos del patrimonio cultural al que tienen derecho?

Posibilidades y condiciones

El código ético de la sociedad o del Estado exige que el individuo se someta a sus normas, lo que reduce las posibilidades de elección de la persona. Un código ético personal puede, en algunos casos, generar contradicciones si la sociedad decide que se deben respetar nuevas normas (por ejemplo, las occidentales) en lugar de los antiguos valores autóctonos. Se nos enseña que no se debe matar, pero el Estado ejecuta a los criminales, los enemigos se matan entre sí en la guerra y a veces se mata en defensa propia. Se plantea una paradoja: en determinadas circunstancias matar es considerado moralmente aceptable. En este caso, el dilema ético personal es obvio.

Cuando entran en contacto los códigos éticos de las distintas culturas de un país determinado surgen dilemas éticos análogos, y a escala internacional ocurre lo mismo. Por ejemplo, la educación occidental moderna propugna la igualdad entre los sexos y la educación física para todos. Los padres musulmanes pueden considerar que esto es inaceptable. En este caso, ¿debe el padre musulmán dejar de lado sus principios culturales y religiosos, o por el contrario, debe modificarse el sistema

moderno de educación occidentalizado? Éste es un ejemplo del tipo de problema que puede ocasionar el choque de códigos morales, éticos y culturales.

Cuando se habla del derecho del niño a la educación no se pueden descuidar los aspectos tradicionales. Al contrario, es preciso extender las fronteras de la “educación occidental moderna” para abarcar esos aspectos que se han descuidado o ignorado en el pasado.

Puede decirse que las sociedades o los gobiernos planifican y llevan a cabo reformas de manera democrática con el propósito de satisfacer una necesidad específica, corregir un sistema defectuoso o reemplazar ese sistema por otro “mejor”. En el caso de África, los sistemas educativos de cada país fueron impuestos por los colonizadores europeos o copiados de los sistemas europeos por los gobiernos africanos “modernos”. Sin embargo, es fundamental comprender que, cuando se trata de educar a la población, cualquier sistema educativo, antiguo o moderno, puede producir efectos tanto positivos como negativos, y esto se aplica en los planos local y mundial.

Actualmente, el nuevo orden mundial exige la aceptación del principio de homogeneidad de la raza humana. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que la diversidad cultural existe y es cada vez más reconocida. Hoy en día, las fronteras nacionales no delimitan una cultura única. Cuando se elabora un currículo es preciso tomar en cuenta la variedad de culturas. Los programas deben ser equilibrados y combinar los valores tradicionales con los actuales. Cada cultura tiene algo que ofrecer que puede integrarse en un todo equilibrado. No se puede permitir que el actual predominio de Occidente en el mundo prive a los niños de la posibilidad de explorar la rica diversidad cultural que constituye el legado que naturalmente deberían recibir.

Derechos de los niños

Los derechos educativos de los niños no se pueden respetar cabalmente en un mundo plagado de conflictos, hostilidades y negligencia. Pobreza, guerras, desplazamientos, urbanización, desintegración de la familia, todos estos factores privan a los niños de la educación que les corresponde por derecho propio. Las estadísticas mundiales demuestran que la producción de alimentos es suficiente para sustentar a todos los habitantes del planeta, y sin embargo todos los días hay niños que mueren de hambre. La pobreza obliga a los niños a abandonar sus estudios y comenzar a trabajar para mantener a sus padres que carecen de empleo. Las guerras convierten a los niños en soldados y refugiados y les vetan el acceso a la educación. Los conflictos internos étnicos y religiosos ocasionan desplazamientos de los niños dentro de sus propios países. La urbanización los obliga a vivir en guetos y en condiciones sanitarias desastrosas. Los divorcios y la desintegración de la familia privan a los niños de la estabilidad propicia al aprendizaje. El predominio cultural de una estructura de poder sobre las demás despoja a algunos niños de su patrimonio cultural.

En esas situaciones, los adultos no son capaces de respetar el derecho del niño

a la educación. Antes de decidir en qué consiste una “buena educación” es preciso resolver otra cuestión más compleja: se trata de dar a los niños la posibilidad de recibir una educación, cualquiera que sea; a continuación, es necesario definir cuál será el programa educativo que inculque a los niños el principio de la unidad del género humano.

Antes de que se crearan sistemas de educación formales, existían métodos reconocidos que daban óptimos resultados. Sin embargo, se ensalzan los logros individuales sin comprender que no son forzosamente el fruto de la educación recibida en la escuela. Pero las personas que obtienen buenos resultados no necesitan sentirse superiores para alcanzar posiciones destacadas.

En principio, las personas equilibradas y que poseen dotes especiales pueden desarrollarlas, independientemente de que hayan recibido o no una educación formal. Numerosas sociedades recurren a una combinación equilibrada de educación formal y no formal para que cada persona pueda aprovechar todas sus posibilidades.

Ningún sistema que convierta a los niños en víctimas, cualquiera que sea su supuesta autoestima o influencia, puede pretender ser justo. Los niños obtienen mejores resultados cuando reina la armonía. Un niño martirizado sólo aprende a ser agresivo y entra en un círculo vicioso que parece no tener fin, porque como víctima siente la necesidad de compensar su complejo de inferioridad; una persona que se siente inferior busca desesperadamente colocarse en una posición de superioridad, por lo que la antigua víctima se convierte en verdugo. Y el círculo trágico se repite una y otra vez.

Una persona que ha logrado un desarrollo armonioso y se ha forjado una personalidad equilibrada, no experimenta la necesidad de ser considerada más o menos de lo que realmente es.

- En el niño el equilibrio saludable comienza con el aprendizaje del respeto a sí mismo.
- Un niño que se respeta a sí mismo confía en sí mismo.
- Un niño que tiene confianza en sí mismo confía en los demás y los respeta.
- La confianza y el respeto que inspiran los demás conducen al amor.
- El niño que recibe amor se siente responsable.
- Un niño responsable es un niño en el que se puede confiar.

El niño que posee todas estas virtudes es equilibrado, como también lo es una persona que ha alcanzado la armonía.

Una educación sana comienza con el aprendizaje del respeto a sí mismo, que es la base de una personalidad estable. Una personalidad estable genera confianza en sí misma, lo que supone la confianza en los demás y el respeto por ellos. El amor surge cuando se confía en los demás y se los respeta. El amor supone responsabilidad y confianza.

Un niño que posee todos estos atributos es una persona equilibrada que se siente en armonía y no necesita considerarse más o menos de lo que es. Un poema noruego de Inger Hagerup, “Mauren” (La hormiga), expresa este concepto:

¿Pequeña, yo?
¡De ninguna manera!
Mi tamaño es perfectamente adecuado.
Lo ocupo enteramente
A lo largo y a lo ancho
De arriba a abajo.
¿Eres tú más grande que tú mismo,
quizás?
[Traducción libre]

Notas

1. *Oxford advanced learner's dictionary of current English* [Diccionario Oxford de inglés corriente para estudiantes avanzados]. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press, 1989.
2. Bertrand Russell, *Education and the social order* [Educación y orden social]. Londres, Unwin, 1932.
3. *Ibíd.*

TENDENCIAS/CASOS

LOS INSTITUTOS RURALES

EN TURQUÍA

Ali Arayıcı

A guisa de introducción de este artículo, recordaré las siguientes palabras de Mustafá Kemal Atatürk: “El campesino es el señor de este país y el elemento esencial de nuestra sociedad. Hasta hoy se le ha privado de las luces de la instrucción. Por consiguiente, el objetivo de nuestra política educativa será erradicar la ignorancia actual.” (Atatürk, 1945)

Esta frase ilustra la posición de Kemal, que consistía en propugnar la extensión de la instrucción a todas las capas de la población. Desde la proclamación de la República de Turquía (el 29 de octubre de 1923), el gobierno kemalista trató de buscar una nueva identidad nacional y cultural para el país; por eso emprendió una vasta campaña de reformas para hacer frente al problema de la alfabetización, que constituía una de sus principales preocupaciones. A tenor de la Constitución de la República de 1924, el fomento de la educación nacional era una de las tareas principales del Estado, y éste asumió su control. Se pretendía transformar la noción del poder mediante el restablecimiento de las instituciones estatales y la adopción de una nueva normativa jurídica y social en todos los ámbitos, lo cual implicaba: la abolición del Califato; la supresión de las escuelas religiosas; la unificación y laicización de la enseñanza (3 marzo 1924); la disolución de determinadas órdenes religiosas que obsta-

Versión original: francés

Alí Arayıcı (Turquía)

Titular de un doctorado en ciencias humanas (especialidad: ciencias de la educación) y profesor universitario. Entre 1987 y 1998 trabajó sobre distintos aspectos de la educación en la Universidad de París VIII, en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia (CNRS), en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en la UNESCO. Actualmente efectúa trabajos de investigación sobre educación comparada, alfabetización y educación para todos, formación de docentes, enseñanza intercultural, enseñanza de la lengua y cultura maternas, y educación de minorías. Es autor o coautor de diez obras y de más de ciento cincuenta artículos sobre distintos temas relacionados con la educación. Su obra más reciente, publicada en turco, lleva por título *Reflexiones y propuestas sobre los problemas de los trabajadores inmigrados y sus hijos en Europa*, Estambul, Doz Yayinlari, 1998.

culizaban el desarrollo sociocultural y económico del país; la abolición del Islam como religión oficial; la prohibición de la poligamia; la aparición del concepto del individuo ciudadano y de la voluntad de emancipación de las mujeres (que obtendrán el derecho de voto en 1934); la adopción de los caracteres latinos, del calendario gregoriano y del sistema métrico decimal; la nacionalización de los grandes monopolios extranjeros (sal, tabaco, alcohol, ferrocarriles, industria textil, minería, etc.); así como las reformas en los sectores agrario (aunque muy limitada), comercial e industrial.

La doctrina escolar preconizada por los kemalistas fue expuesta en 1927 en los siguientes términos por el entonces Ministro de Educación Nacional, Mustafá Necati:

Es preciso que todo ciudadano pueda beneficiarse de una educación nacional, laica, moderna y democrática. Por *nacional* se ha de entender que el objetivo principal de la enseñanza es adaptar a los jóvenes al ideal y organización actuales de la nación turca, a fin de darles el máximo poder para actuar dentro de la sociedad. Al decir *moderna* queremos expresar que, a partir de ahora, la enseñanza tiene que basarse en los principios científicos actuales para dar a los individuos la mayor competencia posible en el campo de la acción. Por *laica* se ha de entender que la enseñanza debe liberarse de toda influencia religiosa y superstición. Por último, el calificativo *democrática* significa que todos los ciudadanos y ciudadanas, ya sean ricos o pobres, con independencia de su condición social, han de tener la posibilidad de estudiar y de acceder, en la medida de sus capacidades, a cualquier puesto en la sociedad (Deny y Marchand, 1933).

La importancia de la enseñanza en el medio rural

La campaña de alfabetización llevada a cabo a partir de 1928 desempeñó un papel muy importante en la creación del Estado laico. La joven República estaba deseosa de alcanzar el nivel de la civilización occidental contemporánea, a la que tomaba por modelo. En 1927, no sabía leer ni escribir el 89,4% de los 13.648.270 habitantes del país. Entre la población rural, la proporción de analfabetos alcanzaba el 94%. De los 35.000 pueblos de Turquía, casi 30.000 carecían de escuela. El retraso de la población rural con respecto a la urbana era evidente en los planos social, cultural y económico.

Los principales obstáculos con que tropezaba la escuela primaria se debían a la extremada dispersión de la población rural, a la escasez de maestros y a la inexistencia casi total de infraestructuras (Arayici, 1987). Todas las autoridades competentes convenían en que era preciso crear un sistema educativo estructurado y adaptado a las realidades socioeconómicas del país. Una de las cuestiones planteadas era la de saber si había que imponer en las zonas rurales el mismo currículo que en las ciudades. Por motivos económicos, la mayoría de los pueblos, sobre todo los que tenían menos de cuatrocientos habitantes, apenas podían aspirar a contar con escuelas de tipo “urbano”. Si no quería representar una carga insostenible para el presupuesto nacional, la enseñanza rural tenía que orientarse inevitablemente

hacia formas específicas (Dumont, 1978). Se planteaba, por consiguiente, el problema de encontrar los recursos necesarios para construir escuelas, pagar los sueldos de los maestros y crear centros para su formación. Además, estaba claro que no sólo se trataba de alfabetizar a las masas rurales, sino de conducir a los campesinos por el camino del progreso económico, social y cultural. También se planteaba la cuestión de saber cuál debía ser el contenido de los programas. En estas condiciones, a partir de 1923 surgió un importante conjunto de propuestas teóricas destinadas a responder a todos estos interrogantes.

La movilización para la educación de adultos

Los antiguos caracteres árabes resultaban inapropiados para la especificidad de la lengua turca; además, la mayoría de la población apenas los conocía, por lo que constituían un freno para la adquisición de la lectura y la escritura. Los alumnos solían acabar desalentados el ciclo obligatorio de cuatro años de la enseñanza primaria ya que no llegaban a leer ni a escribir.

Un censo efectuado en 1927 había mostrado que menos del 9% de la población dominaba los caracteres árabes. El año 1928 señaló el comienzo de una vasta campaña contra el analfabetismo de los adultos y la adopción de los caracteres latinos. No hay que olvidar los puntos flacos del antiguo sistema. En efecto, los otomanos hablaban la lengua otomana, mientras que el pueblo hablaba turco. En aquella época, uno de los experimentos más fructíferos llevados a cabo en Turquía fue el de la reforma de la escritura, porque permitió el innegable éxito de la política de alfabetización. Otra reforma decisiva fue la abolición de la enseñanza religiosa y la unificación de todo el sistema educativo.

Al principio, urgía llevar a cabo una campaña de alfabetización por dos motivos: por un lado, había que preservar a toda la población de un iletrismo súbito; y por otro lado, el Estado kemalista no creía posible instruir a los niños sin educar simultáneamente a los adultos. En efecto, educar a los niños de acuerdo con los principios kemalistas implicaba que fuesen adultos los que dispensasen educación. Era evidente que la instrucción de los adultos debía constituir el punto de partida de la campaña de alfabetización. Asimismo, el partido kemalista estimaba que debía inculcar a los campesinos su ideología mediante una educación política. El nuevo régimen necesitaba formar a la juventud y convertirla en una generación que se inspirase en sus ideas. Para ello, los kemalistas quisieron realizar una gran movilización en pro de la alfabetización de las masas rurales recurriendo a los Hogares Turcos (Türk Ocakları, 1913-1931), las Escuelas Nacionales (Ulus Okulları, 1928), las Clases del Pueblo (Halk Odaları, 1932) en las zonas rurales, las Casas del Pueblo (Halk Evleri, 1932) en las ciudades, y la educación dentro del ejército.

Una reflexión sobre la enseñanza en medio rural

Uno de los primeros pasos dados hacia la alfabetización masiva consistió en recu-

rrir a pedagogos de fama mundial. No obstante, a estas personalidades (investigadores, miembros de comisiones extranjeras, educadores y pedagogos) les costaba mucho desprenderse de su primera visión superficial de un país que acababan de descubrir y conocían deficientemente; por eso, las teorías que acababan elaborando no resultaban en absoluto adaptadas a los problemas reales. Dewey (1939) proponía cimentar por completo en el modelo occidental todas las áreas del sistema educativo turco, incluidas la dirección y la administración. Los expertos posteriores (Kühne, Kerschensteiner, Buyse y la misión Kemerrer) (Basgöz y Wilson, 1968), coincidían en ensalzar los méritos de la enseñanza técnica en todos los niveles del currículo escolar y en criticar la instrucción impartida mediante los libros.

Los años treinta se caracterizaron por la publicación de una considerable cantidad de artículos dedicados al problema de la enseñanza. Los principales viveros de ideas fueron las revistas publicadas en las “Casas del Pueblo”. En ellas se exaltaban las ventajas de la escuela intermunicipal, se presentaban planos de edificios escolares, se citaban los ejemplos de los sistemas educativos de Rumania, Suecia, Dinamarca, Japón, México, Alemania, Bulgaria, etc., y se debatían las cuestiones de programas y horarios. A veces, se formulaban propuestas originales, como la de İsmail Hakkı Baltacıoğlu.

Este ex rector de la Universidad de Estambul expuso sus teorías pedagógicas en una obra publicada en 1933 con el título *Sosyal Okul* [La escuela social]. Estaba convencido de la necesidad de vincular la escuela con las actividades económicas y sociales del entorno vecino, y por ello concedía una gran importancia al aprendizaje de las técnicas de producción, al tiempo que deseaba una intervención directa de la escuela en la vida económica. En su opinión, los bienes producidos en el marco de la actividad escolar se debían utilizar o vender (Dumont, 1978).

El elemento central del sistema educativo de Baltacıoğlu consistía en experimentar situaciones reales. La escuela rural debía participar en la vida económica de la comunidad y desempeñar la función de empresa piloto. Por eso, consideraba que el maestro debía integrarse en la comunidad, poseer casa y tierras en el pueblo, y obtener una parte de sus recursos de subsistencia con la agricultura y la ganadería. Esta idea era compartida por Hıfzırhan Rasit Öymen, İsmail Hakkı Tonguç y Nusret Kemel; todos ellos argumentaban que en Bulgaria y Rumania funcionaban sistemas similares (Öymen, 1939; Tanel, 1936; Dumont, 1978). Como la mayor parte de la población era rural, se trató de encontrar la solución creando escuelas agrarias para desarrollar la agricultura del país. Hasta 1931 se abrieron varias escuelas agrarias, que luego fueron clausuradas por diversas razones. Sólo a finales de los años treinta empezó la gran movilización en pro de la educación gracias a Tonguç.

Las ideas pedagógicas de Tonguç

Fue tan sólo en 1935 cuando Tonguç, que era un joven maestro recién nombrado

director general de enseñanza primaria, logró suscitar una auténtica revolución pedagógica con su entusiasmo y energía.

Los pueblos de Turquía [...] necesitan héroes. Les hace falta un ejército de técnicos heroicos que desequen los pantanos, curen la malaria y el tracoma, construyan escuelas, curen heridas, ayuden a dar a luz a las mujeres y enseñen a los campesinos a manejar los arados y repararlos, a seleccionar las semillas, así como a sembrar y plantar arbustos [...] Los pueblos necesitan héroes, y esos héroes tiene que salir de los pueblos mismos (Tonguç, 1938).

Con su estímulo, los aldeanos se pusieron a construir escuelas y los jóvenes abrazaron la profesión de maestro. Desde agosto de 1935 hasta septiembre de 1946, Tonguç ejerció un magisterio intelectual muy influyente en las nuevas generaciones de docentes. Sus ideas coincidían con las de Kerschensteiner y Pestalozzi. No obstante, parece que en la práctica se inspiró más en las experiencias llevadas a cabo en Bulgaria y Rumania. El sistema búlgaro, que atribuía a la escuela una función esencial en el estímulo de la economía rural, representaba a sus ojos un modelo que se adaptaba mucho mejor a la realidad de las zonas rurales de Turquía.

Como los pedagogos socialistas, hacía hincapié en el valor educativo del trabajo agrícola y técnico. No obstante, aun sometiendo a los niños a la realización de actividades de adultos, su objetivo era dar rienda suelta a su creatividad fomentando la práctica de las artes plásticas y los juegos, tal como propugnaban Pestalozzi y Montessori. En 1935 se trataba de solucionar lo más urgente, o sea, formar maestros e ir colmando paulatinamente la inmensa brecha del analfabetismo en Anatolia. Por ser consciente de la enorme necesidad de maestros rurales y de la imposibilidad de reclutarlos masivamente a causa de la coyuntura económica reinante entonces, Tonguç tuvo que buscar una solución adaptada a las difíciles condiciones de esa época.

El “Proyecto de educadores” (*Egitmen Projesi*)

Ante todo, los institutos rurales representan la respuesta de Tonguç a los problemas que planteaba la enseñanza primaria en los pueblos. Con un promedio de menos de 40 niños en edad escolar por aldea, resultaba imposible dotar a cada una de ellas con una escuela y un maestro. Por eso, el “Proyecto de educadores” pretendía mandar simplemente instructores a las aldeas donde no se justificaba el envío de un maestro por falta de número suficiente de alumnos. La tarea de esos educadores consistía en impartir enseñanza a los niños e instrucción técnica a los campesinos para la realización de las faenas agrarias. Eran aldeanos escogidos por los habitantes de los pueblos, que tenían como mínimo la graduación militar de cabos. Después de finalizar su capacitación, volvían a sus pueblos e impartían enseñanza en escuelas o granjas que ofrecían la posibilidad de realizar faenas agrarias. El buen fundamento del proyecto quedó suficientemente demostrado con dos promociones de educadores, pero este método no podía constituir exclusivamente la base de una política de educación nacional. Por eso, el proyecto se orientó hacia la creación de institutos rurales; el primero, que se llamaría *Ciftéler* posteriormente, fue creado en 1937.

Los institutos rurales (1940-1952)

CREACION

Los institutos rurales (*Köy Enstitüleri*) fueron creados el 17 de abril de 1940 por el Ministerio de Educación Nacional, a fin de capacitar a jóvenes de zonas rurales para que enseñasen a niños y adultos de sus propios pueblos. Para ello, se implantaron en distintas regiones de Turquía. Entre las disciplinas estudiadas por los alumnos figuraba la agronomía, con miras a que ayudasen a los campesinos a modernizar la agricultura. Se trataba de un “concepto de la educación basado en la producción”. El objetivo de los institutos no era exclusivamente alfabetizar, y por eso su creación, así como sus prácticas y métodos, constituyeron una “novedad” en el panorama mundial de la educación.

En el Artículo 1 de la Ley N° 3803 promulgada para su creación, se estipulaba lo siguiente: “El Ministerio de Educación Nacional abrirá los institutos rurales allá donde haya terrenos propicios para las labores agrarias, a fin de formar maestros y otras personas calificadas que puedan ser útiles a los pueblos”. En el Artículo 2 se precisaban los criterios de admisión, que eran los siguientes:

En estos institutos se admitirá, tras una selección, a los niños aplicados y en buen estado de salud que hayan finalizado el ciclo completo de la enseñanza primaria en las escuelas rurales. La duración de los estudios en estos institutos será de cinco años como mínimo. A los alumnos que no se estime aptos para ser maestros se les orientará hacia distintas capacitaciones profesionales cuya duración establecerá el Ministerio de Educación Nacional (Dolay, 1978).

Los alumnos ingresados en un instituto rural debían tener menos de 16 años de edad, y al cabo de cinco años de estudios se graduaban como maestros.

En la evolución política y cultural de Turquía, los institutos rurales han desempeñado un papel de primer plano. Sus fundadores ambicionaban también, a largo plazo, hacerles cumplir una función económica como elementos de desarrollo de un espíritu cooperativo en los pueblos, lo cual no dejó de inquietar a los terratenientes. Estos institutos formaron a una generación entera de maestros rurales, que a menudo fueron escritores. A ellos se debe el florecimiento de las “novelas campesinas”, que sensibilizaron a los medios intelectuales turcos a los problemas más urgentes de la sociedad rural. A partir de 1960, fueron también los principales promotores de los sindicatos de docentes en Turquía, como el Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) (Arayıcı, 1987).

LUGAR DE IMPLANTACION

Ante los resultados positivos de la experiencia, y después de las pruebas concluyentes de los institutos Ciftéler y Kizilçullu, en la provincia de Esmirna, se decidió la creación de catorce institutos más en el año 1940. Tonguç dispuso de todo el res-

paldo legal imprescindible para organizar el movimiento de los institutos y contó sobre todo con la cooperación del Sr. Yücel, Ministro de Educación, y el apoyo del Sr. İnönü, Presidente de la República. La ubicación de los institutos rurales respondía a una estrategia que pretendía conservar intacta la motivación de los futuros docentes y su conciencia de las necesidades reales de la población. Como el objetivo era transformar los pueblos y la vida de los campesinos, había que atenerse a un método de aplicación directa dentro del medio rural. La experiencia demostró que algunos maestros formados en las ciudades tenían tendencia a alejarse de las realidades de la sociedad campesina (Arayıcı, 1987).

Cada instituto contaba con unas 350 hectáreas de terreno dedicadas a la producción. Los docentes, sus familias y los alumnos vivían en comunidad, formando un núcleo de hábitat, producción, innovación agraria y educación. En el plano económico, el colectivo de docentes constituía una unidad de autogestión, y la autofinanciación quedaba asegurada gracias a la comercialización de la producción y con las cooperativas (Gökalp, 1985). Los institutos se hallaban en medio de una vasta finca agrícola y habían sido concebidos como células económicas independientes en las que maestros y alumnos satisfacían sus propias necesidades. En efecto, tenían que construir las aulas, los dormitorios y los talleres, cultivar, cocer el pan, atender al ganado, reparar la maquinaria agrícola, plantar árboles, cavar canales, abrir caminos, etc. A partir de 1941, el Estado suprimió la mayor parte de las subvenciones que les concedía, por lo que los institutos se vieron obligados a subsistir por sí mismos. Habida cuenta de la experiencia adquirida, el 19 de junio de 1942 se promulgó la Ley N° 4274 sobre “organización de institutos y escuelas rurales”, con la que se ponía un término al llamado “periodo experimental”. A partir de ese momento, los centros docentes oficiales, obligatorios y gratuitos, fueron los siguientes: escuelas rurales a cargo de educadores; escuelas rurales a cargo de maestros y educadores; escuelas rurales regionales con o sin internado (si el lugar y los terrenos de labranza eran propicios, se prefería la apertura de escuelas en municipios); y escuelas nocturnas y cursos profesionales municipales y regionales.

ENSEÑANZA

La enseñanza en los institutos duraba cinco años y el trabajo efectuado en ellas estaba más orientado hacia la producción que vinculado al aprendizaje, contrariamente al principio del sistema de la Open Education enunciado por Dewey después de la Segunda Guerra Mundial. Una ley de 1942 estableció el programa docente de los institutos, articulándolo en torno a tres ejes principales: disciplinas culturales (lengua turca, historia y geografía, matemáticas, idiomas extranjeros, física, química, composición, pedagogía, educación cívica, educación militar, etc.); enseñanza teórica y práctica de economía y técnicas agrarias (iniciación al cooperativismo, horticultura, cultivos industriales, zootecnia, ganadería, apicultura, sericultura, pesca, artesanía, etc.); y actividades recreativas (lecturas, debates, espectáculos teatrales y folklóricos) (Dolay, 1978).

Al estar encargados de educar al conjunto de la población campesina y redu-

cir la enorme disparidad existente entre la sociedad rural y la urbana, los institutos rurales no podían contentarse con la mera alfabetización. Por consiguiente, pretendían “capacitar a los campesinos en los pueblos mismos, impartiendo una educación que les proporcionase un determinado nivel de cultura general e iniciando al mismo tiempo a los niños en los problemas de la economía agraria y los distintos tipos de industrias primarias” (Timur, 1971). Así surgió un nuevo tipo de educador: el maestro que era ante todo un campesino y productor agrario, y no el representante de un “Estado” contra el cual los aldeanos sólo albergaban desconfianza. De esta forma, se facilitaban tanto las relaciones entre las escuelas y los campesinos como la adaptación de los maestros a sus alumnos.

Tras graduarse en los institutos rurales, los maestros tenían que prestar un servicio docente obligatorio de veinte años. Para sufragar sus gastos de instalación, recibían una prima al principio de su carrera y luego se les abonaba un sueldo trimestral “simbólico”. Se les suministraba una vivienda, tierras, animales y semillas, que se consideraban patrimonio común del pueblo lo mismo que la escuela; también se les suministraban libros. Su tarea consistía en: hacer funcionar los talleres; cultivar los huertos, campos y viveros; ocuparse de los establos de la escuela en provecho de todos habitantes del pueblo; y enseñar a los campesinos nuevas técnicas de producción. También tenían por misión enseñar a los habitantes a valorizar comercialmente su producción para las ferias y exposiciones agrícolas, así como ayudarles a resolver sus problemas administrativos. Además, los maestros debían organizar conferencias, sesiones de lectura y cualesquiera otras actividades destinadas a promover la cultura campesina y las artes populares.

EL INSTITUTO SUPERIOR RURAL

El Instituto Superior Rural (Yüksek Köy Enstitüsü), ubicado en Hasanoglan, se encargaba de la formación inicial y permanente de los profesores de los institutos rurales, los inspectores de división y los directores itinerantes. Además, este Instituto Superior era un centro de investigación sobre “la evolución de las escuelas rurales, en función de las necesidades cambiantes y cada vez más específicas de los pueblos”. En suma, su misión consistía en ser “el cerebro y el corazón” del conjunto del sistema (Tonguç, 1970). Por eso, la gestión de los institutos rurales era asumida en su mayor parte por este Instituto Superior y en menor medida por la Dirección de la Enseñanza Primaria. Los profesores del Instituto Superior escogían a los futuros alumnos entre los maestros de los institutos rurales, que debían luego tomar parte en un concurso para ingresar. Los estudios duraban tres años y los alumnos podían optar por una de las ocho especialidades siguientes: bellas artes, construcción, metalurgia, veterinaria, ganadería, agricultura, artes rurales y manuales, y economía empresarial agraria. En cada especialidad era obligatorio cursar materias de cultura general y de índole profesional. Desde 1943 hasta 1946, en el Instituto Superior Rural se impartió efectivamente una enseñanza especializada competitiva con respecto a la dispensada en otros centros de enseñanza de disciplinas idénticas. En 1946, cuando empezaba a lograr sus objetivos y a paliar

las carencias de los institutos rurales, fue suprimido al ser objeto de críticas por parte de los centros de enseñanza superior clásicos que lo consideraban un temible competidor.

PARTICIPACION DEMOCRATICA EN LA GESTION DEL INSTITUTO SUPERIOR

Cabe señalar que, por primera vez en la historia de la educación en Turquía, la participación de los estudiantes en la gestión de un centro docente fue efectiva mediante la elección con voto secreto del Comité de Gestión del Instituto Superior Rural. A su vez, los miembros de este Comité también elegían a voto secreto a un presidente y un relator. El Comité adoptaba las decisiones esenciales relativas a las actividades y el funcionamiento, y tenía conferido el poder de controlar y examinar los asuntos del instituto, así como otras cuestiones. El hijo del fundador de los Institutos, Engin Tonguç, resume así las tareas del Comité:

Reglamentar las actividades educativas y docentes en el propio Instituto Superior; controlar las de los demás institutos y comunicar los resultados del control a los centros interesados, por conducto del Ministerio de Educación; difundir en los otros institutos las actividades y métodos que el Comité consideraba originales y positivos; corregir los errores en los métodos pedagógicos; fomentar en todos los institutos una aplicación similar de todas las actividades con contenido educativo valioso (conferencias de fines de semana, lecturas, etc.); organizar la preparación de los planes de aplicación de las escuelas rurales; tomar las disposiciones necesarias para que los graduados de los institutos pudiesen sacar provecho de los resultados positivos obtenidos en las escuelas de aplicación de los institutos; crear cursos y efectuar exposiciones; procurarse libros y periódicos para la formación profesional de los maestros; preparar nuevos proyectos de gestión para los institutos y las escuelas rurales para presentarlos al Ministerio de Educación; y difundir los resultados por medios diversos (Engin Tonguç, 1970).

La composición del Comité era la siguiente:

- dos profesores del Instituto Superior Rural, elegidos por los docentes de este centro para un mandato semestral;
- dos profesores de institutos rurales, elegidos por los docentes de dos institutos seleccionados para un mandato semestral;
- dos directores de institutos rurales y dos responsables de educación, elegidos por el Ministerio de Educación Nacional en los institutos rurales para un mandato trimestral;
- tres estudiantes del Instituto Superior Rural, elegidos por los alumnos de este centro para un mandato semestral;
- un alumno de cuarto o quinto año de un instituto rural, elegido cada tres meses por los alumnos de un instituto diferente para un mandato trimestral;
- un representante del Ministerio de Educación Nacional; y
- un asesor y un inspector, elegidos cada seis meses en un instituto diferente para un mandato semestral.

Clausura de los Institutos Rurales

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se multiplicaron los cambios registrados en el sistema educativo de Turquía. El país se abrió a la democracia pluralista. La orientación progresista, profundamente laica y democrática de los institutos no tardó en provocar una creciente hostilidad de los círculos conservadores y religiosos, que seguían siendo poderosos en los medios rurales. En 1950, la llegada al poder del Partido Demócrata y la transición a un sistema democrático con pluralidad de partidos fueron factores que favorecieron la instalación de las clases capitalistas en el poder. A este respecto, Avcioglu señala lo siguiente:

La propaganda a favor de la libertad y los derechos humanos ocultaba en realidad una ideología basada en los intereses de esas clases [...] Una de las primeras innovaciones de los que hicieron propaganda de la libertad en 1946 consistió en proclamar al mismo tiempo que “para los enemigos de la libertad, no debía de haber libertad”. Esta proclama se utilizó con éxito para aniquilar a todos los revolucionarios, desde los más extremistas hasta los más moderados, para prohibir a los grupos de izquierda, y para destruir los movimientos de la reforma agraria y de los institutos rurales, acusándoles de ser emanaciones del comunismo (Avcioglu, 1960).

Una serie de medidas restrictivas fue vaciando paulatinamente la sustancia específica de los institutos, que dejaron de existir prácticamente a partir de 1947. En 1954, el Partido Demócrata (de tendencia conservadora) decidió suprimir toda preparación especial para la educación rural. A partir de ese año, iba a existir una sola Escuela Normal de Maestros en sustitución de las dos instituciones de formación de docentes existentes anteriormente. De este manera, se puso un término a la experiencia de los institutos rurales y se volvió al sistema clásico de educación primaria. Se puede decir que hoy en día subsisten los problemas que trataron de solucionar los institutos. Por ejemplo, a petición de los padres de alumnos, en 1950 hizo de nuevo su aparición la instrucción religiosa, que había sido prácticamente eliminada de las escuelas durante la época kemalista. Como los caracteres del Corán se han mantenido en lengua árabe, los niños tienen que enfrentarse a dos sistemas de escritura diferentes.

Función socioeconómica y cultural

En 1940, cuando se crearon los institutos rurales, la tasa de escolarización alcanzaba un 35% solamente, y en 1950 llegó a un 55%. Con respecto a la alfabetización, se observa un progreso significativo si comparamos la tasa global de alfabetización del 19,2% correspondiente a 1935 (39,3% de los hombres y 9,8% de las mujeres) con la cifra del 29,9% de 1945 (41,9% de los hombres y 16,1% de las mujeres) y la del 32,4 % de 1950 (44,8% de los hombres y 19,4% de las mujeres). Se puede comprobar que la escolarización y la alfabetización progresaron gracias a los institutos rurales.

En 1946, a finales del año escolar, los maestros formados en los institutos rurales eran 5.442. Con respecto al número de docentes capacitados, İsmail Hakkî Tonguç (1938) dice lo siguiente: “La cantidad total de maestros y educadores graduados en los institutos rurales asciende a 14.298. Anteriormente, se necesitaron nada menos que 108 años de esfuerzos para formar 6.786 maestros rurales. Por otra parte, hay que señalar que en los institutos estudian 17.000 alumnos”. Aunque en 1946 los cambios políticos provocaron el comienzo de la desaceleración del movimiento de los institutos, en 1952 el número de maestros y educadores formados en ellos ascendía todavía a 30.897 (Tekben, 1974). De acuerdo con el Plan Decenal elaborado en 1945, las necesidades mínimas de maestros se habrían cubierto en el conjunto de las zonas rurales para 1955, y a partir de ese año se habría podido formar una cantidad considerable de técnicos especializados para satisfacer las demandas de los pueblos (Libro en homenaje a Tonguç, 1961).

La financiación de los programas de enseñanza suele ser el problema principal tanto en los países industrializados como en los demás. La enseñanza es un ámbito de poca rentabilidad inmediata y sus resultados sólo se notan a muy largo plazo. Concretamente, en los presupuestos nacionales de los países en desarrollo es menester prever cantidades importantes para crear toda una infraestructura de educación, así como para formar a las personas encargadas de escolarizar a una población en su gran mayoría analfabeta. Gracias al principio de la educación mediante el trabajo, en los institutos rurales turcos se minimizaron los costos. En efecto, la mayoría de las herramientas e instrumentos de trabajo utilizados se fabricaban en los propios talleres de los institutos, mientras que la contribución del Estado se limitaba a proporcionar las materias primas necesarias para emprender las actividades. Cuando habían empezado a funcionar, los institutos desarrollaban sus medios por sí solos para alcanzar, e incluso superar, la etapa de la autosuficiencia. Tekben, que fue director de un instituto, nos dice a este respecto lo siguiente:

Nosotros mismos producíamos alimentos como pan, leche, yogures, vino, hortalizas, frutas, harina de trigo, maíz y piensos para los animales. Teníamos un rebaño de 500 ovejas y también vacas, aves de corral, viñas, y hasta una plantación de 100.000 álamos. Los alimentos que nos procurábamos en el exterior eran escasos [...] Las cuentas son muy sencillas. Teníamos 10.000 albaricoqueros, y este árbol cuando llega a sazón da entre 70 y 80 kilos de fruta. Nuestros árboles sólo tenían cinco o seis años de edad y ya cosechábamos 10.000 kilos de albaricoques. Poco más tarde, esta cantidad ascendería a 100.000 kilos, que producían unas 500.000 libras turcas. La mitad de este dinero habría bastado para nuestra subsistencia, porque nuestro presupuesto anual no superaba las 290.000 libras. En esta cantidad iban incluidos los costos de construcción, nuestros salarios y todos los gastos (Tekben, 1974).

En el plano económico, el interés principal de los institutos rurales no se limitaba exclusivamente a su autogestión característica, sino que estribaba también en su contribución directa a la economía nacional con su producción propia. Los institutos funcionaban como empresas de producción que no se limitaban a satisfacer exclusivamente sus necesidades. Proporcionaban a los pueblos de los alrededores pro-

ductos alimentarios, víveres, herramientas, etc., a precios accesibles para los campesinos. Algunos economistas e historiadores atribuyen incluso a la fundación de los institutos una finalidad económica primordial de incremento de la producción (Timur, 1971). Fuera cuales fueran los motivos de su creación, lo cierto es que su aporte económico aumentó especialmente en los años de la Segunda Guerra Mundial, cuando el país padecía una gran escasez.

No obstante, este aspecto ha sido objeto de controversias. Por ejemplo, Kirby (especialista norteamericano de la enseñanza turca) formula algunas reservas al respecto y estima que:

Durante los seis años en que los objetivos económicos de los institutos estuvieron perfectamente definidos, era imposible que accediesen a la independencia económica. [...] En primer lugar, carecían del suficiente capital. Además, se fundaron en una época de penuria de material y recursos económicos, y en el contexto de una inflación monetaria en el que sólo podían salir airoso los acaparadores y los que obtenían ganancias infringiendo la ley. Se establecieron cuando las explotaciones agrarias sustentaban a duras penas a los campesinos y cuando surgían esporádicamente hambrunas desconocidas hasta entonces. Además, las administraciones de los institutos carecían de experiencia en materia de gestión económica y lo reconocían. Pero quizás lo más importante de todo fuese el hecho de que los institutos se veían obligados a funcionar dentro de un sistema económico, administrativo y judicial totalmente contrario a sus fines y necesidades. No estaban en condiciones de escapar a los obstáculos del sistema como podían hacerlo los empresarios privados o las empresas estatales que disponían de autonomía económica. En realidad, lo sorprendente es comprobar que en esas condiciones los institutos pudieron ejercer una influencia en sus respectivas regiones a lo largo de ese periodo de diez años. Más importante aún es el hecho de que esa influencia aumentó desde el final de la guerra hasta 1946 (Kirby, 1962).

Los progresos realizados se pueden medir en el campo de la literatura. En 1947 se publicaron las *Cartas de mi aldea* de Makal. El nuevo realismo produjo el efecto de una bomba. Luego surgieron otros autores como Baykurt, Basaran, Kaftancioglu, Apaydin, Akçam, Kudar y Burkey. Los pueblos empezaron a interesar a las ciudades. Gracias a los maestros, la voz de las aldeas traspasaba por primera vez los espesos muros de los salones políticos e intelectuales, así como los de las empresas editoriales que forjaban la opinión pública, y salía más allá de las fronteras a pesar de las prohibiciones y persecuciones. A partir de 1960, los maestros formados en los institutos rurales empezaron a desempeñar una labor cada vez más activa dentro de la Federación Nacional de Uniones de Docentes de Turquía. Hoy en día, muchos de estos maestros escritores siguen ejerciendo actividades en el ámbito cultural, educativo, sindical, político, etc.

Influencia en los sistemas educativos y en pedagogos del mundo entero

Se han efectuado experimentos pedagógicos parecidos al llevado a cabo por los institutos rurales turcos en distintos países del mundo, como Brasil, Cuba, Chile, España,

India, Indonesia, Irán, México, Nicaragua, Pakistán, y la URSS (Arayici, 1992). Por otra parte, hay que señalar que el abandono de la enseñanza religiosa en las escuelas representó un acontecimiento excepcional en los países musulmanes. Conviene hacer hincapié en que esto sólo fue posible en Turquía, al menos durante la época kemalista. Aunque se exalta sobre todo la contribución de los institutos rurales a la evolución económica de Turquía, se suele olvidar con frecuencia, incluso hoy en día, su participación en el desarrollo cultural, y más concretamente su contribución a la formación de una generación de maestros escritores.

La experiencia turca de los institutos rurales influyó también en las ideas de pedagogos muy famosos, entre los cuales se contaban Dewey y Wofford, especialistas norteamericanos de la enseñanza en Turquía. Dewey apreció el carácter innovador de los institutos rurales con estas palabras: "Hace años que estoy elaborando un sistema educativo en mi cabeza, y he aquí que se ha creado en Turquía. Gracias a los institutos rurales, este país va a eliminar el analfabetismo y se va a desarrollar en el plano socioeconómico y cultural". Por su parte, Wofford dijo: "Turquía se halla más adelantada que los Estados Unidos de América en el plano de la educación y la enseñanza gracias a los institutos rurales y las casas del pueblo, que son dos instituciones únicas en el mundo". Estas consideraciones coinciden con las del pedagogo estadounidense Watson Dickerman, que a invitación del Partido Demócrata visitó Turquía en los años cincuenta para aportar una solución al problema planteado por la educación de los adultos. Dickerman dijo: "Los institutos rurales constituyen un sistema educativo único en el mundo, gracias a ellos la educación en Turquía está destinada a desarrollarse cada vez más" (Dickerman, 1956).

Muchos países que se hallaban en una etapa de desarrollo socioeconómico y cultural análogo al de Turquía, se inspiraron en este ejemplo para realizar tentativas propias de experimentos prácticos en el ámbito educativo. Entre otros, cabe señalar el programa de "educadores" aplicado en Nicaragua durante el régimen sandinista, o la iniciativa cubana de instalar escuelas junto a los ingenios azucareros, o bien la de países más próximos de Turquía, por ejemplo Bulgaria, Irán, Rumania, Sudán, URSS, etc. (Arayici, 1995).

Estamos persuadidos de que quedan por realizar en este ámbito verdaderos trabajos de investigación científica. No obstante, nos parece interesante la labor llevada a cabo en la Universidad de Columbia por Kirby, que presenta en estos términos el fruto de sus investigaciones:

Cuando comparamos los institutos rurales de Turquía con las experiencias educativas de otros países que tratan de buscar también soluciones más modernas, surge otra de las conclusiones importantes a las que hemos llegado en nuestro estudio. Las observaciones personales efectuadas en India, Indonesia, y Pakistán, así como los estudios realizados y las experiencias vividas en países como Brasil, Egipto, México y Sudán, nos han demostrado que estos países no tratan de resolver el problema educativo con la creación de institutos rurales (Kirby, 1962).

Conclusión

En su corto periodo de funcionamiento, el mayor éxito – y la causa principal de la clausura – de los institutos rurales fue la formación de un nuevo tipo de intelectuales, al haberse promovido una concienciación de los maestros de origen campesino, que sin embargo no fue acompañada por el deseo de cambiar de clase social. Este logro sigue siendo el más sólido e indestructible. En efecto, Engin Tonguç nos recuerda lo siguiente: “Cuando se inició el proceso de destrucción [de los institutos], hubo una cosa que no se pudo echar abajo: la conciencia de clase adquirida por los maestros. [...] Estos intelectuales iban a desempeñar un papel muy importante en los acontecimientos y debates que se produjeron en Turquía en los años siguientes” (E. Tonguç, 1970).

Karatekin dice: “Entre 1940 y 1946, Turquía se movilizó en pro de la enseñanza primaria como nunca lo había hecho antes. [...] El Estado y el pueblo trabajaron juntos a fin de abrir los talleres y las escuelas que exigía este nuevo tipo de educación rural” (Karatekin, 1965).

En el Informe del Gobierno de Turquía a la UNESCO sobre el programa de educación (1948), se hacía referencia a la enseñanza primaria en estos términos:

Lo que merece ser destacado sobre todo son los esfuerzos desplegados en Turquía en el ámbito de la educación básica. Las medidas y disposiciones adoptadas por el Estado desde 1937 tenían como objetivo dar un nuevo impulso a la educación popular y extender la cultura. Con la creación de institutos rurales en las diferentes regiones de Turquía, se ha franqueado una etapa decisiva en el plano de la educación básica, que culmina de manera original esos esfuerzos (UNESCO, 1948).

La experiencia de los institutos rurales presenta varios aspectos positivos no sólo en el plano educativo, sino también en el ámbito de la construcción de una sociedad en la que se vayan a producir transformaciones e innovaciones necesarias para el progreso de las estructuras socioeconómicas y culturales. Podemos preguntarnos si de esos resultados no cabe deducir que el destino de la enseñanza puede ser el de desempeñar, en un momento determinado, un papel progresista en la transformación de una sociedad en la que las relaciones de producción dominantes son de índole semifeudal o capitalista. Si esto no fuera así, cabe preguntarse cómo se puede explicar el desarrollo e importancia del fenómeno de los institutos rurales. Habida cuenta de que los institutos fueron una realidad palpable, no basta con decir que esta experiencia estaba condenada al fracaso desde sus inicios y que por consiguiente fue inútil. A nuestro parecer, en la respuesta a todos esos interrogantes se debe precisar el lugar que ocupa la enseñanza en la sociedad con respecto a las demás instituciones sociales (Dolay, 1978; Arayici, 1987).

Según los análisis de Marx, al igual que todas las instituciones sociales de la superestructura, la enseñanza depende de la infraestructura y es definida por ésta. La pretensión del conjunto del sistema de los institutos rurales no era solamente educar a un sector limitado de la población, sino también popularizar, laicizar

y democratizar la educación en el sentido estricto de la palabra. Si se hubiesen alcanzado todos esos objetivos, hoy en día no sólo estarían concienciados los docentes, las asociaciones de tendencia democrática, los colegios profesionales y los sindicatos de trabajadores, sino también una gran parte de las masas que se sitúan al margen de esas organizaciones democráticas; y además, el nuevo tipo de enseñanza introducido por el sistema de los institutos rurales no sería actualmente sinónimo de una breve experiencia pedagógica en la historia de Turquía, sino que se habría convertido en el sistema de enseñanza general de todo el país, porque el pueblo lo habría exigido. Aunque la experiencia de los institutos rurales sólo podía ser transitoria probablemente, no cabe duda de que ha dejado una profunda huella en toda la sociedad turca; y también es cierto que por sus ambiciones declaradas, los resultados logrados y las resistencias y obstáculos con los que tropezó, esa experiencia sigue siendo una mina de enseñanzas para todos los pedagogos y teóricos de la educación confrontados a problemas análogos.

Referencias

- Arayıcı, A. 1987. *Les instituts de village en Turquie (1937-1952)* [Los institutos rurales en Turquía]. París, PUF, págs. 61-63 y 169-176.
- . 1992. Egitim ve Köy Enstitüleri [La educación y los institutos rurales]. *Öğretmen Dünyası* (Ankara, Turquía), año VII, n° 76, págs. 5-8.
- . 1995. *Kemalist dönem Türkiye 'sinde eğitim* [La educación en Turquía en la época kemalista]. Estambul, Kabalcı Yayınları, pág. 162.
- Atatürk, M. K. 1945. *Atatürk 'ün Söylev ve Demeçleri* [Discursos y declaraciones de Atatürk]. Vol I. Estambul, Milli Eğitim Basımevi.
- Avcioglu, D. 1960. *Türkiye 'nin Düzeni* [El orden de Turquía]. Ankara, Bilgi Yayınevi, págs. 249-250.
- Basgöz, I.; Wilson, H. N. 1968. *Ataturk et l'enseignement dans la République de Turquie* [Atatürk y la enseñanza en la República de Turquía]. Ankara, Turquía, Dost Yayınları, págs. 174-175.
- Deny, J.; Marchand, R. 1933. *Petit manuel de la Turquie* [Breve manual de la Turquía]. París, Jacques Hautmont, págs. 230-237.
- Dewey, J. 1939. *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor* [Informe sobre la educación en Turquía]. Estambul, Milli Eğitim Basımevi.
- Dickerman, W. 1956. *Türkiye 'de Halk Eğitimi üzerine rapor* [Informe sobre la educación popular en Turquía]. Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Dolay, N. 1978. *Les mouvements de l'enseignement dans la campagne turque* [Los movimientos educativos en la Turquía rural]. Tesis de doctorado, Universidad de París I, págs. 93-95 y 136-140.
- Dumont, P. 1978. *L'enseignement villageois en Turquie 1923-1950* [La enseñanza rural en Turquía 1923-1950]. *Communauté, archives de sciences sociales de la coopération et du développement* (París), n° 45.
- Gökalp, A. 1985. *Le turquisme: l'émergence de la langue nationale turque et les problèmes du changement linguistique en Turquie* [El turquismo: nacimiento de la lengua nacional turca y problemas del cambio lingüístico en Turquía.]. Centre national de recher-

- che scientifique (comp.) *Paysans et nations d'Europe centrale et balkanique* (París), Maisonneuve et Larose. pág. 111.
- Karatekin, E. 1965. Tonguç ve is egitimi [Tonguç y la pedagogía mediante el trabajo]. *Cumhuriyet Gazetesi* (Estambul), pág.2.
- Kirby, F. 1962. *Türkiye de Köy Enstitüleri* [Los institutos rurales en Turquía]. Ankara, Turquía, Imece Yayinlari, págs. 7, 272 y 359.
- Öymen, R. H. 1939. *Tek öğrenenli ve bes sinifli köy okullari* [Las escuelas rurales de cinco grados con un solo maestro]. Estambul, Milli Egitim Basimevi.
- Tanel, H. A. 1936. *Bulgaristan Maarifi* [La enseñanza en Bulgaria]. Estambul, Milli Egitim Basimevi.
- Tekben, S. 1974. *17 Nisan Dernegi – Köy Enstitüleri Defteri II* [Asociación 17 de abril – Cuadernos de los Institutos Rurales II]. Estambul, Imece Yayinlari, págs. 38-54.
- Timur T. 1971. *Türkiye devrimi ve sonrasi 1919-1946* [La revolución turca y sus consecuencias 1919-1946]. Ankara, Dogan Yayinlari, págs. 248-249.
- Tonguç 'a Kitap* [Libro en homenaje a Tonguç]. 1961. Estambul, Imece Yayinlari I, pág. 280.
- Tonguç, E. 1970. *Devrimaçısından Köy Enstitüleri* [Los institutos rurales y la Revolución]. Estambul, Ant Yayinlari, pág. 257.
- Tonguç, I.H. 1938. *Canlandirilacak Köy* [La aldea por resucitar]. Estambul, Çağdas Yayinlari, págs. 99, 326-327 y 400.
- UNESCO. 1948. *Rapport du gouvernement turc (1948) sur le programme de l'enseignement pour l'UNESCO* [Informe del Gobierno de Turquía a la UNESCO sobre el programa de enseñanza (1948)]. Ankara, Milli Egitim Basimevi.

LA EVALUACION DE

LA FORMACION UNIVERSITARIA:

EL PUNTO DE VISTA

DE LOS LICENCIADOS¹

Farid Boubekur

Introducción²

En este artículo damos a conocer algunos resultados de un estudio realizado dentro de un programa de investigaciones sobre las políticas y la gestión de la enseñanza superior en África.

Presentamos los puntos de vista de los licenciados de la Universidad de Constantine sobre los contenidos impartidos y sobre el sistema de evaluación en vigor entre 1980 y 1995. Estos aspectos se insertan en un análisis que contribuye a identificar las lagunas de la formación. Se trata de una evaluación que los propios licenciados de la universidad hacen del proceso de formación. El producto se convierte así en juez del proceso de su fabricación.

Versión original: francés

Farid Boubekur (Argelia)

Es profesor de conferencias en Ciencias de la Educación en la Universidad de Constantine. Es titular de un doctorado por la Universidad de Ciencias Humanas de Estrasburgo y de otro doctorado por la Universidad Sophia Antipolis de Niza (Francia). Es presidente del Consejo científico de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Constantine. Sus investigaciones tratan de los problemas de la enseñanza superior, de la función de los actores sociales en el fracaso escolar y del análisis estructural del discurso como teoría y método en la educación. Ha publicado recientemente diversos artículos sobre temas de educación en revistas pedagógicas. Correo electrónico: f.boubek@caramail.com.

Características de la investigación

OBJETO Y OBJETIVOS

Generalmente los licenciados están excluidos del campo de la investigación pedagógica porque ya no pertenecen al medio pedagógico. Los estudios que les conciernen, cuando los hay, son escasos y se refieren a su inserción profesional. Nuestra investigación les cede la palabra porque creemos que sus juicios sobre el proceso de formación que han seguido en la universidad son dignos de interés. Una valoración de la formación universitaria sobre la base de la experiencia profesional de los titulados es de gran utilidad para tener una información sobre la calidad de la formación.

El objeto de la investigación es la evaluación de la Universidad de Constantine por los estudiantes que se licenciaron entre 1980 y 1995. Es decir, una evaluación en función de la realidad de la vida profesional de los licenciados. Por lo tanto, se trata de una evaluación retrospectiva realizada varios años después de haber acabado los estudios, con lo que los juicios de valor están lejos de las influencias inmediatas de los factores de los propios estudios.

En nuestro trabajo, hemos abordado diferentes aspectos del proceso de formación: los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos, la evaluación, la organización de las enseñanzas, los docentes y los medios. En este artículo presentamos y analizamos la parte referente a los contenidos de la formación impartida y al sistema de evaluación empleado. El objetivo del estudio de los contenidos de la carrera es saber en qué medida los conocimientos teóricos y prácticos son suficientes, satisfactorios y útiles. El segundo objetivo de este apartado es saber cuáles son las capacidades que se desarrollan en la universidad.

En lo que respecta al sistema de evaluación, el objetivo del análisis es comprobar si cumple la función de regulación pedagógica, si los contenidos de los exámenes tienen relación con los diferentes ámbitos cognitivos, si las calificaciones son objetivas y si el sistema es pertinente.

MUESTRAS

Hemos trabajado sobre una muestra compuesta por licenciados de tres facultades de Ciencias Humanas y Letras y de otras tres facultades de ciencias y tecnología.

- Las facultades de ciencias humanas y letras son: la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación; la Facultad de Ciencias Económicas; y la Facultad de Lenguas extranjeras.
- Las facultades de ciencias y tecnología son: la Facultad de Arquitectura; la Facultad de Física; y la Facultad de Informática.

Estos dos grupos de facultades remiten a ámbitos científicos, disciplinares y pedagógicos diferentes. Por lo tanto, se impone la comparación de los puntos de vista de los titulados procedentes de estos dos grupos de facultades.

En cada facultad, se ha encuestado a 10% un de los estudiantes licenciados entre 1980 y 1995, con la excepción de los años 1986, 1990, 1991, 1992 y 1993 pues en esos años faltaban las estadísticas del número de licenciados cuando se constituyó la base de datos del sondeo. La muestra estudiada era de 638 licenciados y hemos podido recoger y analizar 600 cuestionarios. Algunos fueron invalidados por estar mal cumplimentados, otros, por tener respuestas erróneas. Su distribución está reflejada en el Cuadro 1.

CUADRO 1. Distribución de la muestra

Período de formación	Letras y ciencias humanas	Ciencias exactas y tecnología	Total
1980 – 1984	116	84	200
1985 – 1987	96	104	200
1994 – 1995	88	112	200
Total	300	300	600

Esta forma de agrupar a los licenciados en tres períodos evita obtener datos poco significativos referentes a cada uno de los dieciséis años objetos de estudio.

- El primer grupo de 1980 a 1984 corresponde al período final de la reestructuración de la enseñanza superior.
- El segundo grupo de 1985 a 1987 corresponde a la introducción del mapa universitario, y de una reestructuración de los programas y del sistema de evaluación.
- El tercer grupo corresponde a al período actual que se caracteriza por un descontento general entre todos los actores de la formación.

Hemos tratado y analizado las respuestas en función de las seis categorías de licenciados que se deducen. Son las siguientes:

- los estudiantes licenciados entre 1980 y 1984 en letras y ciencias humanas, con el nombre LCH 80-84.
- los estudiantes licenciados entre 1985 y 1987 en letras y ciencias humanas, con el nombre LCH 85-87.
- los estudiantes licenciados entre 1994 y 1995 en letras y ciencias humanas, con el nombre LCH 94-95.
- los estudiantes licenciados entre 1980 y 1984 en ciencias exactas y tecnología, designada con el nombre de CET 80-84.
- los estudiantes licenciados entre 1985 y 1987 en ciencias exactas y tecnología, designada con el nombre de CET 85-87.
- los estudiantes licenciados entre 1994 y 1995 en ciencias exactas y tecnología, designada con el nombre de CET 94-95.

En el análisis de los resultados solemos emplear las expresiones de “científicos” para designar a los licenciados en ciencias exactas y tecnología y “literarios” para designar a los licenciados en lenguas extranjeras y ciencias humanas.

Algunas características de la muestra

Presentamos algunas características sociales y profesionales de los licenciados que han respondido a los cuestionarios. Nuestro objetivo es caracterizar a los licenciados según su evolución profesional, pues en gran medida elaboran sus juicios sobre la formación que recibieron partiendo de la profesión ejercida y del sector económico en que la ejercen. En la muestra que hemos estudiado hay una mayoría de mujeres, 67% frente a 33% de hombres, y está formada por licenciados que residen en seis *wilayates* (departamentos) del Estado argelino: Constantine 56%; Mila 19%; Bordj Bou Arraredj 11%; Skikda 3% y Jiel 2%. Constantine, ciudad universitaria, ocupa un lugar relevante debido al número tan alto de licenciados que vive en ella.

En lo que respecta al empleo, el sector de la enseñanza es el empleador más importante de los licenciados de la universidad, 66% de los licenciados encuentran en él un empleo (60% en la enseñanza primaria y secundaria y 6% en la enseñanza superior). Los demás sectores en los que trabajan los licenciados son: el urbanismo y la construcción, 10%; la administración local, 9%; la industria, 7%; las finanzas, 6%; y el comercio, 2%.

Señalemos también que los licenciados de la enseñanza superior son contratados en gran parte por los dos sectores de la enseñanza (enseñanza primaria y secundaria, y enseñanza superior). Esto se explica en un primer momento por el hecho de que en los decenios de 1970 y 1980 cada ministerio y cada rama económica creó su propia facultad o escuela para formar a sus mandos según los perfiles deseados. A continuación, el aumento del desempleo entre los licenciados desde el principio del decenio de 1990 constituye una segunda explicación. Sin embargo, la enseñanza primaria y secundaria siguen siendo sectores que ofrecen un número de puestos de trabajo relativamente importante.

METODO DE RECOGIDA DE DATOS

Para recoger los puntos de vista de los licenciados, elaboramos un cuestionario. Previamente, como en una especie de pre-encuesta, realizamos entrevistas personales con diez licenciados procedentes de diferentes facultades de la Universidad de Constantine que trabajan en sectores económicos diferentes. Estas entrevistas nos permitieron explorar el universo de los licenciados y centrarnos en algunos problemas específicos de la formación universitaria. Sobre esta base, dimos forma a un cuestionario que se puso a prueba con un muestrario reducido y después fue revisado por los expertos. Después de corregirlo y mejorarlo, se adoptó la forma final en la que fue entregado a los encuestados.

METODO DE ANALISIS DE LOS DATOS

Los 600 cuestionarios analizados fueron objeto de un análisis minucioso. Para cada

pregunta se crearon unos cuadros cruzados poniendo en líneas a los individuos y en columnas las modalidades de respuestas. Para los cuadros con dos modalidades de respuestas, nos limitamos a la interpretación de los datos en función de los porcentajes de frecuencias. Para la interpretación de los cuadros con más de dos modalidades de respuestas, empleamos el método del análisis factorial de las correspondencias simples.

Presentación y análisis de las respuestas

EVALUACION DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

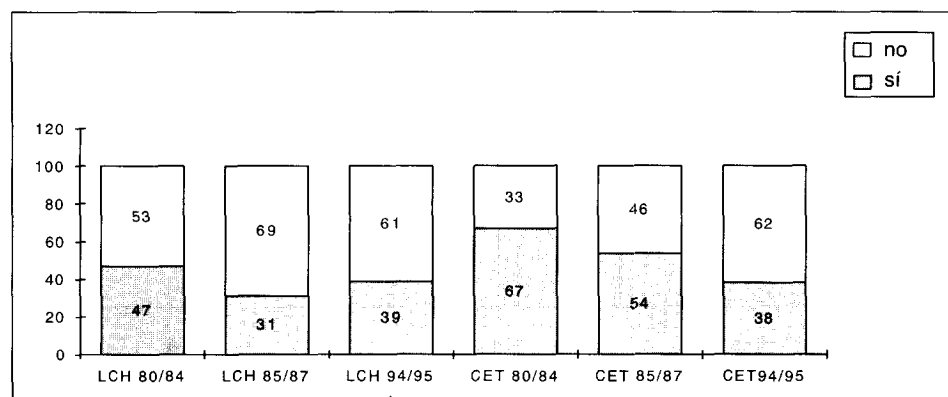
En este apartado presentamos los puntos de vista, los juicios y las apreciaciones de los licenciados sobre aspectos relativos a los diferentes contenidos: los conocimientos teóricos, los conocimientos prácticos y las competencias desarrolladas.

Los conocimientos teóricos

Recogimos las opiniones de los licenciados sobre la cantidad y calidad de los conocimientos teóricos transmitidos durante la carrera. Desde el punto de vista de la cantidad, les preguntamos si los conocimientos teóricos transmitidos habían sido suficientes. En cuanto a la calidad, les preguntamos si estos mismos conocimientos eran satisfactorios.

En lo que respecta a la cantidad, comprobamos en la Figura 1 que la opinión de los licenciados no es unánime, pues un 54% estima que los conocimientos teóricos transmitidos no son suficientes, mientras que el 46% cree por el contrario que sí lo son. Así, tras haber encontrado un empleo, más de la mitad de los licenciados de la muestra estudiada considera que los conocimientos transmitidos son insuficientes en el plano cuantitativo. Esta insuficiencia es todavía más acusada entre los licenciados en ciencias humanas. Efectivamente, comprobamos que las respuestas negativas predominan sobre las positivas en los tres grupos de promoción. La insu-

FIGURA 1. Suficiencia de los conocimientos teóricos



ficiencia de los conocimientos teóricos se señala tanto antes como después de la reforma de 1984. Los licenciados de las carreras de ciencias dan menos respuestas negativas, con la excepción de los de las últimas promociones de 1994 y 1995, pues un 62% de éstas declara que los conocimientos son insuficientes.

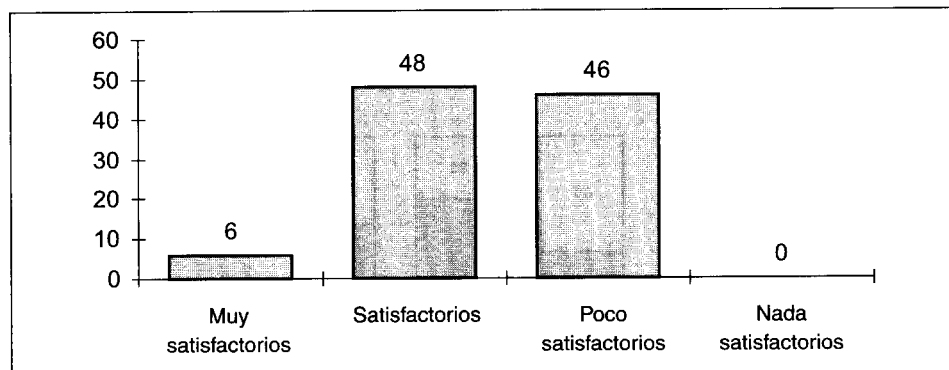
En conclusión, los licenciados en ciencias humanas y literarias son los menos satisfechos con la cantidad de conocimientos teóricos transmitidos en la carrera. Más de la mitad contestan negativamente a la pregunta. Por el contrario, los licenciados en carreras científicas afirman en general que los conocimientos teóricos recibidos son suficientes, excepto las últimas promociones.

La calidad de los conocimientos teóricos transmitidos tampoco satisface plenamente a los licenciados (Figura 2). En total, un 46% afirma que los conocimientos transmitidos no son satisfactorios. Esto significa que la formación universitaria que generalmente se considera teórica – al contrario de la formación impartida en las grandes escuelas e institutos tecnológicos – es insuficiente (según los licenciados) tanto en cantidad como en calidad. Esta evaluación es grave, pues afecta a la misión principal de la universidad: a saber, la transmisión de conocimientos.

Las respuestas de los licenciados a la pregunta relativa a su satisfacción en cuanto a la calidad de los conocimientos transmitidos muestran que la mayoría está entre “satisfecho” (48%) y “poco satisfecho” (46%), como se observa en la Figura 2.

La Figura 3 nos muestra las diferencias que pueden existir dependiendo de las promociones y de la índole de los estudios. En efecto, comprobamos que las variables y las modalidades de respuestas constituyen en el eje 1 y en el eje 2 subconjuntos de nubes de puntos. El primer conjunto está formado por una nube de puntos a lo largo del eje 1, en su lado negativo. Son las variables CET 80-84 y LCH 94-95 con la respuesta “satisfecho”. Esto significa que los licenciados satisfechos son los de letras de los años 1994 y 1995 y los científicos de los años 1980 a 1984. El segundo conjunto de puntos situado en el lado positivo de los dos ejes reagrupa una variable CET 94-95 y una modalidad de respuesta “poco satisfecho”. Las últimas promociones científicas son las que están menos satisfechas con respecto a la calidad de los conocimientos transmitidos. El tercer conjunto que se opone en parte al ante-

FIGURA 2. Satisfacción de los conocimientos teóricos



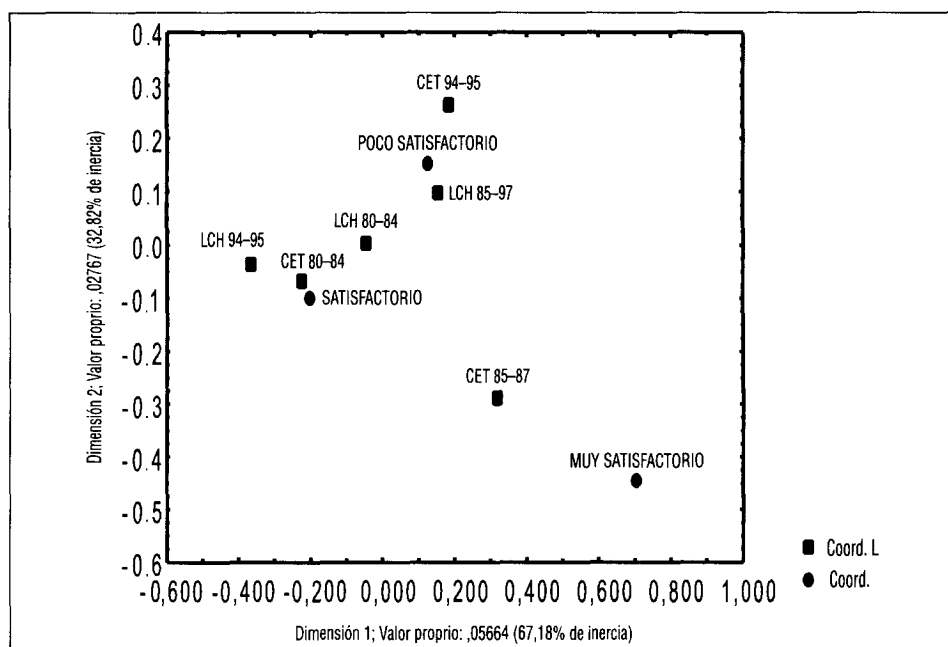
rior, ya que se sitúa en el lado negativo en relación a los dos ejes, está formado por la variable CET 85-87 y la respuesta “muy satisfecho”.

Este tratamiento de los datos del Cuadro 2 por el análisis de las correspondencias pone de manifiesto que los licenciados discrepan en sus apreciaciones sobre la calidad de los conocimientos dependiendo de la carrera y de la promoción. Los licenciados en ciencias y tecnología de los años 1980 a 1984 afirman estar satisfechos la mitad de ellos, los de las promociones de 1985 y 1987 declaran estar mayoritariamente “muy satisfechos”, pero los de los años 1994 y 1995 que están “poco satisfechos” son más numerosos. Esto refleja el descenso de la calidad de la enseñanza en estas materias a lo largo de este último decenio. En cuanto a los licenciados en ciencias humanas, son por el contrario, los licenciados de las promociones

CUADRO 2. Satisfacción de los conocimientos teóricos

	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio	Total
LCH 80/84	5	50	45	0	100
LCH 85/87	7	39	54	0	100
LCH 94/95	0	64	36	0	100
CET 80/84	3	59	38	0	100
CET 85/87	16	43	41	0	100
CET 94/95	5	33	62	0	100

FIGURA 3. Satisfacción de los conocimientos teóricos



de 1990 a 1994 los que se declaran más satisfechos. En el caso de estas materias, hay que señalar la mejora de la calidad de los conocimientos transmitidos. La constatación siguiente se deduce del análisis de las respuestas a las dos preguntas anteriores: no hay unanimidad en lo que respecta a la cantidad y la calidad de los conocimientos teóricos transmitidos en los licenciados entre 1980 y 1995.

Los conocimientos prácticos

Por lo que respecta a los conocimientos prácticos transmitidos, las respuestas de los licenciados son muy claras. Vemos en el Cuadro 3 que el 84% de los licenciados encuestados considera insuficiente, muy insuficiente e incluso inexistente la formación práctica. Así, los conocimientos prácticos son todavía más insuficientes que los teóricos. En el mismo cuadro vemos que los conocimientos prácticos se consideran muy insuficientes e incluso inexistentes tanto en ciencias humanas y sociales como en ciencias exactas y tecnología. Podemos decir que los trabajos prácticos (TP) que se programan a lo largo de la carrera en las escuelas tecnológicas y científicas se plantean no con el objetivo de descubrir o aplicar, ni en relación con la teoría, sino como sesiones de demostración de un material científico. Los TP suelen tomar la forma de sesiones de manipulación. En ciencias humanas y en ciencias sociales, la formación práctica es muy insuficiente, cuando no inexistente. En estas materias, los aspectos prácticos de la carrera no se incluyen en la programación, incluso las prácticas y las salidas a los medios profesionales son simulacros.

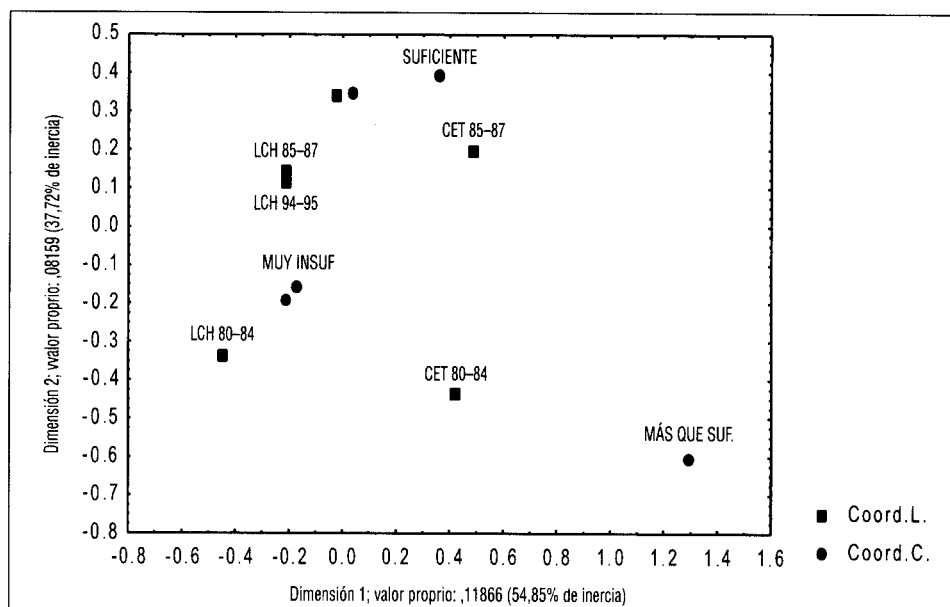
Para deducir las variaciones de las respuestas en función de nuestras variables y para un mejor entendimiento de las respuestas, sometemos el cuadro de datos al análisis de las correspondencias. Obtenemos así la Figura 4, en la cual tomamos dos grupos de variables y de modalidades de respuestas. En el cuadrante inferior izquierdo, los licenciados en ciencias humanas de 1980 a 1984 se asocian a las respuestas “muy insuficiente” e “insuficiente”. En el cuadrante superior izquierdo, los más propensos a considerar inexistente la formación práctica son los licenciados en ciencias de 1994 y 1995. En el opuesto a este último cuadrante, vemos que los licenciados de las mismas especialidades, pero que se licenciaron entre 1975 y 1983, dan la respuesta “muy insuficiente” en mayor medida.

CUADRO 3. La formación práctica

	Más que suficiente	Suficiente	Insuficiente	Muy insuficiente	Inexistente
LCH 80/84	0	2	36	50	12
LCH 85/87	0	8	23	37	32
LCH 94/95	0	9	17	45	29
CET 80/84	17	10	21	40	12
CET 85/87	12	19	14	22	33
CET 94/95	0	19	18	27	26

Para sintetizar estos resultados, podemos decir que la formación práctica de los literarios es insuficiente e incluso muy insuficiente. Esta insuficiencia la declaran todas las promociones. En cambio, la formación práctica de los científicos, que para algunos licenciados entre 1980 y 1984 es muy suficiente, se convierte en inexistente para muchos de ellos, licenciados entre 1980 y 1995. Comprobamos así el descenso de la formación práctica, sobre todo entre los científicos. Esto se puede explicar en parte porque el material experimental se va quedando obsoleto, por la antigüedad de los locales y sobre todo por el incremento de estudiantes matriculados que dificulta la realización de los aspectos prácticos de la carrera. La conclusión que se deduce es que la formación práctica ha sido siempre muy insuficiente en los literarios y ha experimentado un claro retroceso en los científicos.

FIGURA 4. Suficiencia de la formación práctica



Utilidad de la formación práctica

El análisis del Cuadro 4 muestra que los licenciados de los dos ámbitos de formación no consideran buena la formación práctica recibida. El número de respuestas negativas aumenta entre 1980 y 1995 en ambos ámbitos. Pasa respectivamente de 57% a 86% para los literarios y de 51% a 58% para los científicos. Los conocimientos prácticos son cada vez peores, ésta es la conclusión que se impone. Los licenciados no han utilizado los escasos conocimientos prácticos transmitidos.

Es legítimo preguntarse sobre la naturaleza y sobre el alcance de la formación universitaria, que en el plano teórico es insuficiente y poco satisfactoria y en el plano práctico es también insuficiente e incluso inexistente en algunas disciplinas de las

CUADRO 4. La formación práctica

La formación práctica es buena	Sí	No	Total
LCH 80/84	43	57	100
LCH 85/87	31	69	100
LCH 94/95	14	86	100
CET 80/84	49	51	100
CET 85/87	50	50	100
CET 94/95	42	58	100
Total N	229	371	600
Total %	38	62	100

ciencias humanas. La escasez de conocimientos prácticos impartidos se considera “no buena” por la mayoría de los licenciados.

Las capacidades desarrolladas por la formación universitaria

La cuestión que aquí se plantea es qué objetivos se persiguen con los contenidos de la formación universitaria. Inspirándonos en la taxonomía de los objetivos pedagógicos de Bloom, nuestro objetivo era determinar las capacidades que la universidad ha desarrollado en los licenciados. Las capacidades propuestas son: la comprensión, la memorización, la creación, la asimilación, el análisis, la síntesis, la aplicación y la evaluación. Pedimos a los licenciados que las clasificaran en orden decreciente. Por necesidades del estudio, hemos seleccionado las competencias clasificadas en primer lugar, por ser lógicamente las más significativas. Los resultados están en el Cuadro 5. La clasificación jerárquica obtenida es la siguiente:

CUADRO 5. Clasificación de las competencias

La comprensión:	269 veces citada en primer lugar	La aplicación:	26 veces citada en primer lugar
La memorización:	168 veces citada en primer lugar	La evaluación:	21 veces citada en primer lugar
El análisis:	57 veces citada en primer lugar	La realización:	5 veces citada en primer lugar
La síntesis:	54 veces citada en primer lugar	La creación:	nunca citada en primer lugar

De este resultado general se deduce que la formación universitaria, en todas las carreras y en todas las promociones, desarrolla principalmente las capacidades de comprensión y memorización. Estas dos competencias, que denominamos medios, tienen que estar al servicio de otras competencias – objetivos – que son la evaluación, la creación, la asimilación, etc. Pero, con respecto a los resultados obtenidos, la for-

mación universitaria, tal y como ha sido evaluada por los licenciados, es muy limitada en sus contenidos. Hay ámbitos enteros de formación que no se atienden, no se pretenden conseguir. La formación está muy vinculada al contexto del curso y no permite a los estudiantes extrapolar sus objetivos. Las capacidades de realización y creación que aseguran la autonomía del estudiante se citan muy pocas veces en primer lugar. Nuestra conclusión, partiendo de esta constatación, es que la pedagogía que se practica se basa en la transmisión de conocimientos preparados y suministrados por los docentes. El enriquecimiento de la personalidad de los estudiantes que supone la aplicación de los conocimientos, la realización, la creación, la evaluación, el análisis y la síntesis no está incluido en los programas.

La Figura 5 muestra las pocas relaciones significativas entre variables y modalidades de respuestas. Señalamos en primer lugar que la competencia “crear” no aparece en el análisis, pues todas las respuestas son nulas. La posición retirada y aislada en el cuadrante inferior derecho de la competencia “realizar” en la figura suscita una observación. Esto puede significar que en la Universidad de Constantine no se crea nada y se realiza muy poco. Las competencias de síntesis y de evaluación sólo se citan en primer lugar por los estudiantes licenciados entre 1985 y 1987 (cuadrante inferior izquierdo). En el lado positivo del eje 2, observamos una nube de puntos bastante densa. Está determinada por las dos competencias “memorizar” y “comprender”, en torno a las cuales se aglutinan todos los demás grupos de licenciados. A la vista de las respuestas llegamos a la conclusión de que la formación universitaria, tal y como está concebida en sus contenidos, está basada sobre todo en la apropiación de conocimientos – los estudiantes tienen que comprender y memorizar el programa –, bastante menos en la crítica a través de la evaluación, el análisis y la síntesis y nada en absoluto en el espíritu creativo de los estudiantes.

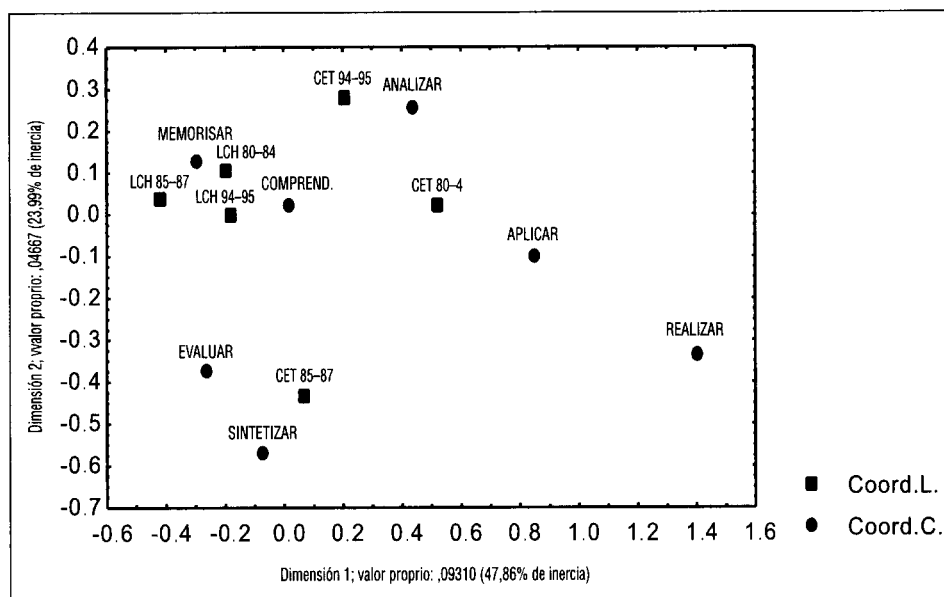
CUADRO 6. Las competencias desarrolladas

	Memorizar	Comprender	Crear	Realizar	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar
LCH 80/84	30	50	0	0	0	9	5	6
LCH 85/87	44	38	0	0	0	4	8	6
LCH 94/95	33	43	0	0	0	10	14	0
LCH 80/84	16	41	0	4	8	20	8	3
CET 85/87	18	46	0	1	8	3	18	6
CET 94/95	27	51	0	0	10	11	1	0

Conclusión

Los resultados obtenidos dejan ver globalmente una insatisfacción de los licenciados en cuanto a la cantidad y la calidad de los conocimientos teóricos y prácticos transmitidos. Como ya hemos observado, esta insatisfacción es más acusada en lenguas extranjeras, psicología y ciencias económicas.

FIGURA 5. Las competencias desarrolladas por la formación



En cuanto a las capacidades que se persiguen y desarrollan, la formación impartida en la Universidad de Constantine se centra en la adquisición de conocimientos, y no en el desarrollo de capacidades intrínsecas del estudiante.

EVALUACION DEL SISTEMA DE EVALUACION

Función pedagógica de la evaluación

La evaluación de los conocimientos practicada en la Universidad de Constantine es la llamada evaluación “continua”, pues consta de tres exámenes al término de sendos períodos de duración parecida a lo largo del curso universitario. Estos exámenes tratan en general de los contenidos de las clases. Su función es permitir a los estudiantes mejorar sus resultados y a los docentes mejorar sus enseñanzas. Como medio de información sobre el estado de los aprendizajes tiene una función pedagógica esencialmente de regulación. Para evaluar esta función pedagógica, sugerimos a los licenciados la afirmación: “La evaluación sirve para mejorar la formación”. Las respuestas de los licenciados no confirman esta afirmación, pues dos tercios, un 70%, declara que no es así (ver Cuadro 7).

Podemos decir que los licenciados de seis especialidades formados entre 1980 y 1995 no están convencidos de las virtudes pedagógicas que se atribuyen a los controles de conocimientos. Señalemos que este punto de vista es predominante en todas las disciplinas, si bien los licenciados en letras y ciencias humanas entre 1980 y 1984 son menos categóricos. Sin embargo, el incumplimiento de esta función de la evaluación es muy importante en todas las carreras científicas. Para los tres períodos es respectivamente de 77%, 83% y 81%.

CUADRO 7. Función pedagógica de la evaluación

La evaluación sirve para mejorar la formación:	Sí	No	Total
LCH 80/84	45	55	100
LCH 85/87	36	64	100
LCH 94/95	39	61	100
CET 80/84	23	77	100
CET 85/87	17	83	100
CET 94/95	19	81	100
Total N	179	421	600
Total %	30	70	100

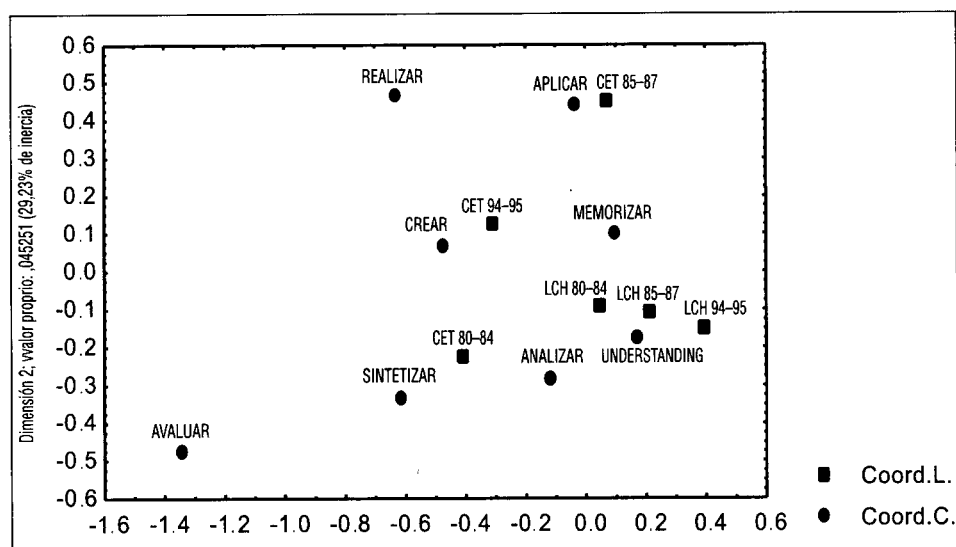
Objeto de la evaluación

El Cuadro 8 nos ofrece los resultados de las respuestas a la pregunta sobre el objeto de la evaluación. Queríamos saber cuáles son, según los licenciados, las competencias que se miden en la evaluación. Comprobamos que los licenciados citan en primer lugar la memorización y en segundo la comprensión de las clases. La evaluación que se practica en la Universidad es, por lo tanto, una evaluación que podemos calificar de escolar. Las capacidades de creación, aplicación, síntesis, evaluación y análisis son escogidas muy pocas veces en primer lugar por los licenciados. Estas competencias no son por lo tanto objeto de evaluación, lo que confirma los resultados precedentes. Así, de acuerdo con estas respuestas, podemos hablar de la pobreza de la formación universitaria que ignora en su evaluación ámbitos enteros de la formación del individuo. Esta comprobación es todavía más grave para los estudios de arquitectura, en la que el espíritu creativo es imprescindible; para las carreras de física y de informática, en las que la aplicación de los procedimientos y la realización de experiencias son parte de la formación; y para los estudios de economía y de psicología, en los que la capacidad de análisis y de síntesis son realmente esenciales. Llegamos a la conclusión de que la evaluación de los alumnos está reducida a su más simple expresión: comprobar la memorización y la comprensión de las informaciones que han sido transmitidas por el profesor.

CUADRO 8. Capacidades evaluadas

	Memorizar	Comprender	Crear	Realizar	Aplicar	Analizar	Sintetizar	Evaluar
LCH 80/84	43	30	1	2	7	9	8	0
LCH 85/87	36	39	0	1	10	11	3	0
LCH 94/95	54	39	0	0	0	7	0	0
CET 80/84	30	33	0	9	4	10	8	6
CET 85/87	50	25	0	10	13	2	0	0
CET 94/95	48	15	1	9	7	10	7	3

FIGURA 6. Las capacidades evaluadas



Objetividad de las calificaciones

¿Son objetivas las notas? Sólo una pequeña proporción de licenciados (4%) cree que lo son siempre. La mayoría cree que las notas son objetivas a veces (82%). El 14% de los encuestados afirma que casi nunca o nunca son objetivas. El Cuadro 9 ofrece las respuestas de los licenciados. El primer resultado que se deduce es que las notas no son siempre objetivas, por consiguiente están teñidas de subjetividad. Los docentes, consciente o inconscientemente, hacen intervenir criterios subjetivos en el momento de atribuir las calificaciones. Este fenómeno, que aparece en la enseñanza en general, está confirmado por muchos trabajos internacionales. Comprobamos que es general en todas las carreras y en todas las promociones. No obstante, el 12% de los licenciados científicos del curso 1994-95 declara que las notas rara vez son objetivas y, más aún, el 20% afirma que no lo son nunca. Esta última afirmación es alarmante, pues unas calificaciones exageradamente subjetivas son causa de desánimo y desmotivación para los alumnos serios y trabajadores. También provocan una cierta ilusión de éxito entre los estudiantes que salen beneficiados.

Evaluación y promoción

El sistema de evaluación ¿puede garantizar que sólo promocionen los alumnos que se han esforzado durante todo el curso? Al plantear esta pregunta, estamos analizando el sistema de evaluación en su misión de dictaminar los éxitos y los fracasos. A ella responden los licenciados mayoritariamente (63%) que el sistema de evaluación no sólo permite el éxito a los estudiantes que lo merecen. Este índice es todavía más elevado en ciencias exactas y tecnología, donde alcanza un 73% para los

CUADRO 9. Objetividad de las calificaciones

Las calificaciones son objetivas	Siempre	A veces	Pocas veces	Nunca
LCH 80/84	8	71	15	6
LCH 85/87	0	92	8	0
LCH 94/95	0	96	4	0
CET 80/84	8	83	9	0
CET 85/87	6	87	5	2
CET 94/95	0	68	12	20
Total N	22	497	53	28
Total %	4	82	9	5

licenciados de los años 1985 y 1987. En efecto, el sistema de evaluación de las universidades argelinas ha experimentado algunos cambios. Antes de 1984, los estudios eran modulares y para pasar al curso superior había que aprobar cada módulo. Había un examen de recuperación para dar una segunda oportunidad a los estudiantes. Desde 1985 se generalizó en todas las carreras el sistema de compensación de las medias. Por ello, basta para aprobar el curso con que la media de las notas del año sea igual a diez. De este modo, un estudiante que haya suspendido en un módulo puede pasar al curso siguiente gracias a la compensación con los demás módulos. El sistema actual de evaluación y de promoción tiene otra desventaja; los estudiantes que no han obtenido la media en la convocatoria de junio pueden presentarse a los módulos suspendidos en una nueva convocatoria llamada de "síntesis". El estudiante puede elegir la nota mejor. Se establece un cálculo de la media general sobre la base de las mejores notas obtenidas. Si no llega a diez, se presenta en el mes de septiembre para un examen de recuperación. Pero en este caso, se hace la media con las notas obtenidas en todos los módulos, aprobados o no. Este sistema, muy permisivo, ha sido denunciado muchas veces por los docentes, pero los responsables del ministerio lo siguen manteniendo. Permite asegurar la fluidez de las promociones y así, solucionar por medio de medidas pedagógicas problemas de organización y planificación relativos a la población estudiantil.

¿Cuáles son las lagunas del sistema de evaluación? Como acabamos de ver, prácticamente, garantiza al estudiante su promoción al curso siguiente gracias a la multiplicidad de exámenes. El sistema de compensación permite a los estudiantes aprobar materias sin haber adquirido los conocimientos necesarios. Este sistema dedica mucho tiempo a los exámenes en detrimento de las horas de clase, obligando a los profesores a emplear mucho tiempo en la preparación y corrección de exámenes, en la lectura y evaluación de los trabajos de investigación, el cálculo de las medias y en deliberaciones. Actualmente, con este sistema el índice de éxitos está próximo al 100% en las facultades de ciencias humanas y de psicología y ciencias de la educación de la Universidad de Constantine. La consecuencia directa de este sistema es el desánimo de los estudiantes que hacen el esfuerzo de formarse debi-

damente. Su efecto perverso es el de la desmotivación de los profesores ante la cantidad de exámenes y sobre todo la de los buenos estudiantes.

La valoración que los licenciados hacen del sistema de evaluación pone de relieve el hecho de que el control de conocimientos no supone para ellos un medio de mejorar su formación. La evaluación que se practica no atiende a todos los ámbitos del conocimiento, sino que pretende tan sólo el control de la adquisición por parte de los estudiantes de las informaciones y conceptos recibidos en las clases. No siempre es objetiva y el sistema de promoción da prioridad a la cantidad sobre la calidad. Mantiene la ilusión de la formación y del éxito.

Conclusión general

El objetivo de este artículo era hacer una evaluación de la formación universitaria. El análisis de los resultados que hemos ofrecido incluye los puntos de vista, los juicios y las apreciaciones de los licenciados de la Universidad de Constantine. La representatividad de la muestra nos permite generalizarlos. La conclusión del estudio es que los contenidos de las carreras son más teóricos que prácticos y que incluso los conocimientos teóricos transmitidos son, según los licenciados, insuficientes y no satisfactorios. Esto quiere decir que la parte teórica de las clases no siempre está bien enseñada y que lo que se enseña, en general, no está actualizado.

La formación universitaria pretende esencialmente desarrollar en los estudiantes las capacidades de comprender y memorizar. La maduración de los estudiantes no está en los programas. El sistema de evaluación no tiene, según los licenciados, una pretensión formadora, sino que trata básicamente de medir la capacidad de los estudiantes de reproducir las clases. Las notas no son siempre objetivas y no sólo aprueban los estudiantes que lo merecen.

Acabamos de recordar las principales lagunas, debilidades e insuficiencias de los aspectos de los contenidos y del sistema de evaluación que, junto a otros aspectos de la formación, explican que no siempre se cumplan los objetivos de operatividad, eficacia e inserción de los licenciados en el mundo laboral.

La conclusión general que se impone es reconocer que las dos principales misiones que se atribuyen a la universidad argelina – a formación de mandos operativos y eficaces y la formación de mandos que necesita la economía – están muy lejos de cumplirse.

Para paliar las lagunas y debilidades que se han visto, parece imprescindible una reforma global de la Universidad de Constantine. Esta reforma tendrá que ir precedida por una serie de investigaciones y análisis como ésta que ofrecemos, pero referentes a otras categorías de actores y a todos los demás aspectos del proceso de formación. Creemos que la palabra clave es evaluación. Sería necesario crear una estructura con la misión de recoger datos sobre todos los elementos de la formación universitaria y proponer una estrategia de cambio.

Con este estudio hemos tratado de recoger entre los licenciados información sobre la universidad y sobre la formación que imparte. Creemos que las opiniones,

puntos de vista y sentimientos expresados por los licenciados integrados en el mundo profesional merecen ser tenidos en cuenta.

Notas

1. Este artículo es un extracto de un informe que se hizo dentro del programa de estudio de la Gestión de la Enseñanza Superior en África, proyecto especial de la Asociación de las universidades africanas. El soporte financiero del programa de estudio procede del Ministerio de asuntos exteriores de los Países Bajos y de la Agencia suiza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. La Asociación y los organismos donantes no son responsables en ningún caso de las opiniones expresadas en este informe.
2. Queremos agradecer a M. Jean-Claude Eicher, profesor emérito del Instituto de Investigación sobre Economía de la Educación (IREDU) de Dijon, su ayuda y colaboración en la realización de esta investigación.

Referencias

- Bloom, B. S.; Enelhart, M. D. *et al.* 1956. *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: cognitive domain* [Taxonomía de los objetivos educativos. Fascículo 1: Ámbito cognitivo]. Nueva York, N.Y., McKay.
- Boubekeur, F. 1998. Une méthode d'analyse du contenu : la sémiotique du récit [Un método de análisis del contenido: la semiótica del relato]. *Culture populaire* (Universidad A. Belkaïd de Tlemcen, Argelia), n° 7, junio de 1998.

PERSPECTIVAS Y LIMITES

DE LA PROFESIONALIZACION

DE LA UNIVERSIDAD:

EL EJEMPLO DE TOGO

Emile-Michel Hernandez

Los observadores que se interesan actualmente por las universidades africanas encuentran razones adicionales para caer en el afropesimismo: plétora de alumnos, personal docente insuficiente y con competencias a veces escasas, huelgas, años “en blanco”, inexistencia de salidas profesionales para numerosas carreras, diplomados universitarios desempleados, etc. Tolba (1993) piensa que “la universidad de Mauritania sufre de una seria falta de consideración; fue concebida *in vitro*, entre cuatro paredes y con total improvisación por una administración que deseaba dar trabajo a numerosos diplomados de enseñanza secundaria con los que no sabía qué hacer. La universidad se transformó inmediatamente en un parvulario para adultos”. Quashie (1994) describe la universidad de Togo como “un sistema sumamente selectivo que forma, en condiciones pedagógicas deplorables, a una minoría abocada al desempleo.”

No obstante, no todo es negativo en el amplio panorama de las universidades

Versión original: francés

Émile-Michel Hernandez (Francia)

Licenciado por la Universidad de Bordeaux y de Poitiers. Catedrático de ciencias de la administración en la Universidad de Nantes. Ha creado y dirigido diversas empresas y ha ejercido la docencia en las universidades de Abidján, Nantes y Lomé. Autor de numerosas publicaciones sobre las relaciones entre los empresarios y la administración, y sobre sus características específicas en el contexto de África. Su obra más reciente es *Le management des entreprises africaines. Essai de management du développement* (La gestión de las empresas en África. Ensayo sobre la gestión del desarrollo) (1997), donde propone una lectura antropológica de las ciencias de la administración.

africanas y, a pesar de las incuestionables dificultades que se presentan, algunas carreras consiguen funcionar de manera satisfactoria para profesores y alumnos. En el campus de la Universidad de Benin, en Lomé (Togo), funcionan con toda normalidad tres centros de formación profesional. Presentamos una descripción de ambos establecimientos antes de centrarnos en la problemática general y muy actual de la profesionalización de la universidad.

El ejemplo de Togo

La Escuela Superior de Secretariado de Dirección (ESSD) abrió sus puertas en diciembre de 1986. La formación dura tres años, al cabo de los cuales los alumnos obtienen el Diploma Superior de Secretariado de Dirección (DSSD). La inscripción se realiza por concurso y mediante pruebas de selección propuestas a los que poseen un título de enseñanza secundaria. El contingente medio de cada promoción se sitúa entre 20 y 29 alumnos. Las respectivas tasas de éxito y fracaso durante los estudios son bastante superiores a las que arrojan las facultades del mismo campus. La tasa de éxito del curso escolar 1993-1994 fue del 72,80% en la ESSD, en contraste con el 31,22% en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FASEG) y el 13,98% en la Facultad de Derecho (FDD). En cuanto a la inserción de los diplomados en el mercado de trabajo, se realizó sin grandes dificultades.

El Instituto Universitario de Tecnología (IUT) y el Instituto Universitario de Tecnología y de Gestión (IUTG) también fueron creados en 1986. Tras dos años, se titulan promociones de una veintena de alumnos. En el primer año, los alumnos siguen un tronco común de asignaturas. El segundo año, la mitad de las asignaturas aún son comunes y la otra mitad se bifurca en dos opciones: finanzas-contabilidad y administración comercial. En este caso, el ingreso de los alumnos también se realiza mediante una prueba de selección y son raros los fracasos durante los estudios. Aunque inicialmente los titulados encontraban un empleo con facilidad, en los últimos años su integración en el mercado laboral se ha vuelto un poco más difícil.

La creación más reciente ha sido la del Centro Africano de Formación en el Mantenimiento Microinformático (CAFMICRO), creado en octubre de 1990 como respuesta a una iniciativa conjunta de Benin, Burkina-Faso, Gabón y Togo. Actualmente ofrece dos tipos de formación: la primera, de un año de duración, de especialista en asistencia y mantenimiento microinformático, destinada a promociones de unos diez alumnos con un Diploma Universitario de Tecnología (DUT), y, desde el año 1995-1996, se ha creado un ciclo de dos años de formación en asistencia informática a alumnos de la series C, D, E y F2, matriculados después de someterse a un concurso y una preselección basada en sus expedientes. La primera promoción contaba con 13 alumnos. Al igual que en los centros anteriores, la rigurosa selección de los postulantes y la calidad de la formación limitan los fracasos y favorecen la colocación laboral de los seleccionados, a menudo incluso antes de que finalicen sus estudios.

El buen funcionamiento de estos tres centros de formación profesional está relacionado con ciertas características comunes. En primer lugar, se trata de uni-

dades de dimensiones humanas, donde el número limitado de matrículas permite a los profesores llevar a cabo un mejor seguimiento, controlar las ausencias y los retrasos de los alumnos, escucharlos y conocer mejor las dificultades con que se enfrentan. Se trata de unidades abiertas a su entorno socioeconómico. Los contactos con el mundo laboral son frecuentes, los estudiantes realizan prácticas en empresas y los profesionales se encargan de enseñar una parte de la materia. El “gueto universitario”, en este caso, se transforma para crear un flujo simbiótico con el mundo de la empresa. Para las matrículas, al igual que para los destinos laborales, el enfoque es regional. La escasez del mercado de trabajo nacional obliga a los alumnos de estos centros a mirar más allá de sus fronteras. CAFMICRO se inscribe de forma especial en esta perspectiva.

El tamaño reducido de las unidades de enseñanza y su proximidad a las empresas les confiere una gran capacidad de reacción frente al mercado laboral. Así, para acercarse a la demanda de los sectores económicos, la ESSD propondrá un tercer año de formación específica para abordar una especialidad diferente cada año (por ejemplo, un año de secretariado jurídico, otro de secretariado médico, etc.).

Todas estas características destacan al mismo tiempo los límites que una opción de este tipo tiene para las universidades africanas. En primer lugar, es cara, porque la remuneración de un profesor es la misma, ya tenga diez alumnos o un centenar (a diferencia de los obreros de Taylor, no percibe su salario por “cabeza”). Por lo tanto, el costo por estudiante de un IUT siempre será superior al de un estudiante de facultad. En los países donde los presupuestos universitarios son muy insuficientes para hacer frente a toda la demanda, siempre es un tema delicado destinar medios importantes a unos pocos privilegiados, mientras que, a menudo, la mayoría debe contentarse con condiciones de trabajo deplorables. Por otro lado, esta opción no puede abarcar más que pequeños contingentes de alumnos porque un aumento demasiado importante de la matrícula en estas especializaciones toparía rápidamente con la capacidad limitada de absorción del mercado de trabajo. Finalmente, no todas las formaciones universitarias pueden profesionalizarse.

El problema de la profesionalización de la universidad

Ya se trate de los países occidentales o de países en desarrollo, actualmente la cuestión de la profesionalización de la universidad casi no tiene detractores. Hay incluso quienes ven en ella la solución a todos los males que sufre actualmente la universidad.

Es necesario recordar la vocación original de las universidades. En Occidente, las primeras universidades (La Sorbona, Oxford) fueron creadas en la Edad Media. En sus inicios, fueron lugares de reunión y de proyección del conocimiento de los sabios, y no lugares destinados a acoger a una población de estudiantes. Esta función inicial sigue muy presente en la actualidad. Por esto, la carrera de los universitarios depende únicamente de sus trabajos de investigación, sin tomar en cuenta sus posibles cualidades pedagógicas o su competencia como impulsores de nuevas posibilidades profesionales. A continuación, en una segunda etapa, las universida-

des se convirtieron en centros de difusión de un conocimiento de alto nivel. Sólo recientemente se han convertido en destino casi sistemático de los estudiantes que provienen de la enseñanza secundaria, por lo general poco motivados y poco preparados para los estudios superiores, estudiantes cuya única inquietud, por lo demás legítima, consiste en seguir una formación que les garantice un empleo al final de la carrera. Por lo tanto, en la actualidad se pide a las universidades que, además de su misión inicial (producir y difundir un saber de alto nivel), cumplan una nueva función, la de ofrecer una formación orientada a la profesión, lo que les plantea numerosas dificultades de adaptación.

Si la institución universitaria elige claramente la vía de la profesionalización, algo que aún no sucede en la actualidad, sus competencias y prácticas deberán evolucionar. Una verdadera formación profesional está hecha de saber, de conocimientos y de comportamientos, trilogía clásica que Électricité de France (EDF) utiliza en la descripción de todos sus puestos de trabajo. Si bien la universidad está en perfectas condiciones de ofrecer un saber, está muchos menos preparada para ofrecer el saber de los conocimientos técnicos y, en ningún caso, para el saber estar. Ahora bien, estos dos últimos componentes son esenciales en las empresas. Éstas observan, en la mayoría de los casos, que la formación teórica de los estudiantes es suficiente, incluso a veces excesiva, pero son más críticas en lo que se refiere a los otros componentes. Así como las nociones de calidad social, comportamental o técnica son decisivas en el universo organizativo específico de la empresa, las cualidades de comportamiento como la creatividad, la autonomía, la calidad relacional, el civismo, etc., a veces fallan. En el Cuadro 1, resumimos esta falta de adecuación entre la oferta de competencias de la universidad y las demandas de la empresa.

CUADRO 1. Falta de adecuación entre la oferta de competencias de la universidad y las demandas de la empresa

Componentes	Competencia de la universidad	Exigencias de la empresa
Conocimientos	+++	+
Conocimientos técnicos	+	++
Saber estar	-	+++

Le Boterf (1994) dedicó una obra a la noción de competencia profesional. Para este autor, “ésta consiste en movilizar los conocimientos que ha sabido seleccionar, integrar y combinar”. Se apoya en un equipamiento, que puede considerarse como una fuente de recursos. Le Boterf define seis tipos de saber (Cuadro 2).

Los tipos de saber

La lectura de este cuadro destaca la incapacidad de la educación formal, inicial o permanente, como modo principal de adquisición. Ahora bien, en las empresas, el

CUADRO 2. Seis tipos de saber

Tipo	Función	Modo de adquisición principal	Modo de manifestación
Saber teórico	Saber comprender Saber interpretar	Educación formal Formación inicial y permanente	Modo declarativo
Saber de procedimientos	Saber cómo proceder	Educación formal Formación inicial y permanente	Modo declarativo
Saber técnico de procedimientos	Saber proceder Saber funcionar	Experiencia profesional	Modo de procedimientos
Saber técnico de experiencias	Saber hacer	Experiencia profesional	Modo de procedimientos
Saber técnico social	Saber comportarse Saber estar	Experiencia social y profesional	Modo de procedimientos
Saber técnico cognitivo	Saber procesar la información Saber razonar Saber nombrar lo que se hace Saber aprender	Educación formal Formación inicial y permanente Experiencia social y profesional analizada	Modo declarativo y Modo de procedimientos

conocimiento técnico de los procedimientos, experiencial o social suele ser más importante que el saber teórico. Le Poterf opone el modo de manifestación declarativo al de procedimientos. El modo declarativo expresa los saberes en términos de conocimientos proposicionales. Se trata de enunciados sobre alguna cosa, ya sea una ley química o física, un método o un procedimiento. El modo de procedimientos está integrado en nuestros comportamientos. Los conocimientos se expresan en la actividad, más que en el lenguaje natural o simbólico, y forman parte de la manifestación de nuestra conducta.

Esta evolución de las universidades deberá ir de la mano con un cambio de mentalidad de los alumnos ante el mercado de trabajo. Deberán pasar de una actitud casi sistemática de demandante de empleo a una actitud de "oferta de servicios" y de "aporte de competencias". Actualmente, numerosos estudiantes (pero también jóvenes sin formación, o personas que han superado los 50 años, etc.) experimentan dificultades para integrarse como asalariados en el mundo laboral. Han olvidado que el modelo salarial es excesivamente reciente, desde un punto de vista histórico. En los países occidentales, nació en el siglo XIX y se generalizó en el siglo XX.

En los países africanos, es aún más reciente. Data, sobre todo, de la época de las independencias, es decir, de unos cuarenta años, y abarca un porcentaje de la población muy inferior al de los países desarrollados. Algunos países africanos integraban sistemáticamente en su administración a todos sus titulados universitarios. Las restricciones presupuestarias les han obligado a renunciar a esta práctica. Actualmente, los planes de ajuste estructural impuestos por el Banco Mundial obligan a estos mismos países a reducir sus funcionarios, aunque en África el sector público (o para-público) constituye la principal fuente de empleos asalariados.

Por otro lado, en África, al igual que en Occidente, ante las dificultades crecientes del modelo salarial, los alumnos deberán considerarse a sí mismos cada vez más como autónomos y encontrar una manera de autoemplearse. Ante la pérdida de impulso del empleo asalariado en la sociedad, estudiantes y alumnos deberán pasar del “autoempleo” pasivo (actualmente), al “autoempleo” elegido (en el futuro).

Ciertos autores, que suelen ser estadounidenses, describen con un entusiasmo a veces excesivo un mundo futuro del trabajo donde el asalariado sería la excepción y el autónomo la regla. Aubrey (1994) desarrolla una nueva visión del desarrollo individual que se sitúa en el marco de una transformación fundamental del trabajo que él define como “empresa de sí mismo”. Bridges (1995) explica “cómo gestionar la empresa Yo S.A.”. Los alumnos deberán abandonar el comportamiento pasivo ante las materias que aprenden, desarrollar su propia autonomía y, sin limitarse al mero aprendizaje, habrán de centrarse más bien en aprender a aprender. Para Kabou (1991), la enseñanza en África “sólo puede sacar beneficios formando a individuos suficientemente creativos para que se autoempleen”. Etounga-Manguelle (1991) habla de la necesidad de que la enseñanza en África desarrolle las cualidades que definen el progreso: “la imaginación, el no conformismo, la creatividad; el profesionalismo y la competencia; el sentido de las responsabilidades y del deber, el amor por el trabajo bien hecho”. Finalmente, Tolba (1993), a propósito de la universidad en Mauritania, comenta “la necesidad de introducir el espíritu empresarial en la enseñanza superior”.

Conclusión

El ejemplo de Togo muestra que la profesionalización constituye una opción interesante para las universidades africanas que podría generar resultados positivos, pero que no se puede generalizar. En efecto, hay tres grandes limitaciones: es cara; sólo puede abarcar a contingentes limitados a causa de la escasez de salidas profesionales; finalmente, no todas las carreras universitarias se pueden profesionalizar. Por otro lado, es indispensable actualmente llevar a cabo una reflexión de conjunto sobre estas universidades.

De todos los títulos, la enseñanza superior es, en África, la que tiene modelos de referencia más explícitamente occidentales. A nivel de la educación básica, los contenidos y la organización pedagógica se han creado localmente teniendo en cuenta las realidades concretas del entorno. La época en que los profesores hablaban a los niños africanos de sus ancestros galos ha pasado a la historia. Por el contrario, en

la enseñanza superior, el modelo occidental constituye una referencia muy poco cuestionada. Sin embargo, por un lado, este modelo está siendo muy criticado actualmente en los países que lo vieron nacer (cf. los numerosos movimientos sociales en las universidades francesas) y, por otro, resulta demasiado costoso para los países africanos. Absorbe una parte demasiado importante (entre el 25% y el 30%) de los gastos totales de la educación en relación al número de alumnos en cuestión. Esto debería conducir a los universitarios africanos a embarcarse en una verdadera reflexión con el fin de acercar sus instituciones a las realidades y necesidades de sus países.

La concepción lineal del desarrollo formulada por Rostoff ha sido objeto de numerosas críticas. La mayoría de los economistas del Tercer Mundo se niegan a considerar el subdesarrollo como un simple retraso, como un fenómeno natural de la historia de todas las sociedades. Lo consideran una situación específica, producto de la historia, que no han vivido los países desarrollados.

Por lo tanto, corresponde a los universitarios africanos renunciar a los modelos de organización importados y a los modelos exógenos, y abandonar el impulso de la imitación para construir una universidad específica y adaptada a una situación histórica específica.

Referencias

- Aubrey, B. 1994. *Le travail après la crise. Ce que chacun doit savoir pour gagner sa vie au XXI^e siècle* [El trabajo después de la crisis. Lo que todos deberían saber para ganarse la vida en el siglo XXI]. París, Inter Éditions.
- Bridges, W. 1995. *La conquête du travail. Au-delà des transitions* [La conquista del trabajo. Más allá de las transiciones]. París, Éditions Village Mondial.
- Étounga-Manguelle, D. 1991, *L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel?* [¿Necesita África un programa de ajuste cultural?]. Ivry, Francia, Éditions Nouvelles du Sud.
- Kabou, A. 1991. *Et si l'Afrique refusait le développement?* [¿Y si África rechazara el desarrollo?]. París, L'Harmattan.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* [De la competencia. Ensayo sobre un atractivo curioso]. París, Les Éditions d'Organisation.
- Quashie, M. A. 1994. L'Université du Togo [La Universidad de Togo], *Afrique Contemporaine* (París), n° 172, oct.-dic. págs. 162-173.
- Tolba, Y. O. 1993. Quel avenir pour l'Université ? [¿Qué futuro espera a la universidad?], *Diagonales* (Vanves, Francia), n° 6, abril, pág. 32.

Para suscribirse a
PERSPECTIVAS
la revista trimestral de educación comparada

Rellene este formulario y envíelo por correo o por fax a:

Jean De Lannoy, Servicio de suscripciones UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas (Bélgica)

Tel.: (32) 2 538 43 08; Fax: (32) 2 538 08 41.

Correo electrónico: jean.de.lannoy@infoboard.be;

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Deseo suscribirme a *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada de la UNESCO.

Versión lingüística (elija la casilla adecuada):

☐ Edición española ☐ Edición inglesa ☐ Edición francesa

Tarifas anuales de suscripción (elija la casilla adecuada):

☐ Particulares e instituciones de países desarrollados,

180 francos franceses (un número: 60 FF)

☐ Particulares e instituciones de los países en desarrollo,

90 francos franceses (un número: 30 FF)

Adjunto la suma correspondiente en forma de:

☐ un cheque en francos franceses de un banco domiciliado en Francia a la orden de "DE LANNOY — Abonnements UNESCO";

☐ tarjeta Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express:

N° Fecha de expiración

☐ bonos de la UNESCO

Nombre:

.....

Dirección:

.....

.....

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma: Fecha:

Para mayor información o detalles sobre las otras versiones lingüísticas puede dirigirse a:
Oficina Internacional de Educación, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.
Correo electrónico: j.fox@ibe.unesco.org

Para mayor información sobre las publicaciones de la UNESCO, puede dirigirse a:
Ediciones UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, Francia; Tel.: (33) 1-45.68.43.00;
Fax: (33) 1-45.68.57.41; Internet: <http://www.unesco.org/publishing>

P E R S P E C T I V A S

revista
trimestral
de educación comparada

publicada por la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, CH-1211 Ginebra 20

Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet:

<http://www.ibe.unesco.org>

Dossiers de Perspectives en 1999 — Volumen XXIX

- Nº 1, marzo 1999: *La enseñanza técnica y profesional*
- Nº 2, junio 1999: *Los derechos del niño a la educación*
- Nº 3, septiembre 1999: *La investigación en materia de educación*
- Nº 4, diciembre 1999: *Educación, pobreza y desigualdades*

Tarifas de suscripción anual:

- ☐ Particulares e instituciones de países desarrollados, 180 francos franceses (número unitario: 60 FF)
- ☐ Particulares e instituciones de países en desarrollo, 90 francos franceses (número unitario: 30 FF)

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las de suscripciones a *Perspectivas* a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Tel. : 32 2 538.43.08 ; Fax : 32 2 538.08.41 ; Correo electrónico :

jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet: <http://www.jean-de-lannoy.be>

Perspectivas aparece también en árabe, chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas tres lenguas a la OIE, PUB, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza; correo electrónico:

j.fox@ibe.unesco.org

Agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO

ARGENTINA: Librería El Correo de la UNESCO, EDILYR SRL., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires; tel.: (54-1) 371 05 12; fax: (54-1) 371 81 94.

BOLIVIA: Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz; tel.: (591-2) 285 1779; fax: (591-2) 285 2586 y Avenida de las Heroínas 3-3011, Casilla postal 450, Cochabamba; fax: (591-42) 616 1408.

BRASIL: Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisão de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ); tel.: (55-21) 536 9195; fax: (55-21) 536 9155; correo electrónico: livraria@fgv.br

Books International Livros Comércio Exterior Ltda., Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 São Paulo, SP; tel.: (55-11) 283 5840, 288 0692; fax: (55-11) 287 1331; correo electrónico: booksint@mandic.com.br

CHILE: Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla Postal 10220, Santiago; fax: (56-2) 209 94 55, 204 90 58.

COLOMBIA: Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C.; tel.: (57-1) 320 18 07; fax: (57-1) 285 27 98.

COSTA RICA: Distribuciones Dei Ltda, Apartado postal 447-2070 Sabánilla, San José; tel.: (50-6) 25 37 13; fax: (50-6) 253 15 41.

CUBA: Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana; tel.: (53-7) 33 34 38; fax: (53-7) 33 31 44.

ECUADOR: Oficina de la UNESCO, Veintimilla 450 y Tamayo, Quito; tel.: (593-2) 55 00 68; fax: (593-2) 50 44 35.

EL SALVADOR: Clásicos Roxsil, 4ª Av. Sur 2-3, Santa Tecla; tel.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32; fax: (50-3) 228 12 12.

ESPAÑA: Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, 28001 Madrid; tel.: (+34) 914 36 37 00; fax: (+34) 915 75 39 98; correo electrónico: libreria@mundiprensa.es; Internet: <http://www.mundiprensa.com>; *Suscripciones:* tel.: (+34) 914-36 37 01

Mundi-Prensa Barcelona, Consell de Cent 391, 08009 Barcelona; tel.: (+34) 934 88 34 92; fax: (+34) 934 87 76 59; correo electrónico: barcelona@mundiprensa.es

Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona; tel.: (+34) 934 12 10 14; fax: (+34) 934 12 18 54.

UNESCO Etxea - Centro UNESCO - País Vasco, Alameda de Urquijo, 62 - 2º izqda., 48011 Bilbao; tel.: (+34) 944 27 64 32; fax: (+34) 944 27 51 49; correo electrónico: unescompv@eurosur.org

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA: Bernan Associates (ex UNIPUB), 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391; tel.: +1 800-274-4447; fax: (1-301) 459-0056; fax: Toll free: +1 800 865 3450; Internet: www.bernan.com

Librería de la Naciones Unidas, General Assembly Building, New York, NY 10017; tel.: (1-212) 963 76 80; fax: (1-212) 963 4910; Correo electrónico: bookshop@un.org

FILIPINAS: International Booksources Center, Inc., IBC Infotech Center, 1127-A Antipolo street, Makati City; tel.: (63-2) 89 66 501/05/07; fax: (63-2) 89 66 497.

FRANCIA: *A través de las grandes librerías universitarias*

Librerías de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP; tel.: (33) 1-45 68 22 22 y 1, rue Miollis, París 75732 Cedex 15; tel.: (33) 1-45 68 28 48.

Maisonneuve et Larose, 15, rue Victor-Cousin, París 75005; tel.: (33) 1-44 41 49 30; fax: (33) 1-43 25 77 41.

Pedidos por correspondencia, fax o Internet:
Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP; fax: (33) 1-45 68 57 37, Internet: <http://www.unesco.org/publications>

ITALIA: LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze; tel.: (39-55) 64 54 15; fax: (39-55) 64 12 57, correo electrónico: licosaf@fbcc.it; Internet: <http://www.fbcc.it/licosa> y Via Bartolini 29, 20155 Milano; tel.: (39-2) 32 72513.

FAO Bookshop, viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma; tel.: 52 25 57 27; fax: (39-6) 5225 33 60; correo electrónico: publications-sales@fao.org; Internet: <http://www.fao.org>

MÉXICO: Librería Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato 72, Col. Roma, México D. F. 06700; tel.: (52-5) 574 75 79, 574 62 65; fax: (52-5) 264 09 19; Internet: www.milenium.com.mx; correo electrónico: correoun@mail.internet.com.mx

Librería Secur, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, Villahermosa, 86090 Tabasco; tel.: (52-93) 12 39 66; fax: (52-93) 12 74 80/13 47 65.

PERÚ: Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41; tel.: (51-1) 476 98 71; fax: (51-1) 476 98 72; correo electrónico: unescope@amauta.rcp.net.pe

PORTUGAL: Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa; tel.: (35-1) 347 49 82/5; fax: (35-1) 347 02 64 (dirección postal: Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

SUIZA: Van Diermen Editions Techniques
ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807
Blonay; tel.: (41-21) 943 26 73; fax: (41-21)
943 36 05; correo electrónico:
mvandier@worldcom.ch

Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich;
tel.: (41-1) 261 16 29.

Librería de las Naciones Unidas (*venta directa al público solamente*): Palais des Nations, CH-1211
Ginebra 10; tel.: (41-22) 740 09 21; fax: (41-22)
917 00 27.

URUGUAY: Revistas : Ediciones Trecho S. A.,
Maldonado 1092, CP 11100 Montevideo; tel.:
(598-2) 98 36 06 / 90 75 61; fax: (598-
2) 90 59 83; correo electrónico:
trecho@netgate.com.uy

Librería Técnica Uruguaya, Colonia 1543, Piso
7, Oficina 702, Casilla de correos 1518,
Montevideo; fax: (598-2) 41 34 48; correo
electrónico: LTU@cs.com.uy

VENEZUELA: Oficina de la UNESCO, Av. Los
Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar,
Altos de Sebucán, Caracas; tel.: (58-2)
286 21 56; fax: (58-2) 286 03 26.

La lista completa de agentes de venta de las
publicaciones de la UNESCO se puede solicitar
a: Ediciones UNESCO, División de Promoción y
Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP,
Francia.

Bonos de la UNESCO

Los bonos de la UNESCO se pueden utilizar para
adquirir todas las publicaciones de carácter
educativo, científico o cultural. Para mayor
información sobre este sistema, dirigirse a:
Programas de Bonos de la UNESCO, 7, place de
Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

CORRESPONSALES DE PERSPECTIVAS

CALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones
Universidad de Sydney

BELGICA

Profesor Gilbert De Landsheere
Universidad de Lieja

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein
Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein
Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao
Instituto Nacional Chino de Investigación
Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas
Universidad de Costa Rica

EGIPTO

Profesor Abdel-Fattah Galal
Instituto de Investigación y Estudios sobre la
Educación, Universidad de El Cairo

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer
Facultad de Educación, Universidad de
Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad
Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers
Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma
Instituto Húngaro de Investigación
Pedagógica

JAMAICA

Profesor Lawrence D. Carrington
University of West Indies

JAPON

Profesor Akihiro Chiba
Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana
Facultad de Educación, Universidad de
Malta

MEXICO

Dra. Maria de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional
de Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga
Secretario General de la Comisión Nacional
Centroafricana para la UNESCO

REPUBLICA DE COREA

Dr. Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development Institute
(KEDI)

RUMANIA

Dr. César Birzea
Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén
Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri
Comisión de Educación. Asamblea
Nacional.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Conciliar la legislación, las decisiones políticas
y la práctica cotidiana

Ulf Fredriksson

DOSSIER: LOS DERECHOS DEL NIÑO A LA EDUCACION

Una conferencia internacional y un dossier

Cynthia Price Cohen

Martha Farrell Erickson,

Målfrid Grude Flekkoy y Stuart Hart

Los derechos educativos de los niños

Sandra Prunella Mason

La aplicación de la Convención
sobre los Derechos del Niño:
factores a favor y en contra

Gerison Lansdown

Los derechos de los niños con necesidades especiales:
de los derechos a las obligaciones y responsabilidades

Lena Saleh

La educación para la democracia
¿cómo ponerla en práctica?

F. Clark Power

Apoyar los derechos educativos del niño: expectativas
y demandas de docentes y de padres

Eugeen Verhellen

Criterios educativos de los padres chinos
y sus consecuencias en la educación de los niños

Muju Zhu

El niño, sus derechos y su entorno educativo
en Kivu meridional

(República Democrática del Congo) *Juvénal Bazilashe Balegamire*

Epílogo: educación y dignidad

Uazuvara E. Katjivena

TENDENCIAS/CASOS

Los institutos rurales en Turquía

Ali Arayici

La evaluación de la formación universitaria:
el punto de vista de los licenciados

Farid Boubekeur

Perspectivas y límites de la profesionalización
de la universidad: el ejemplo de Togo

Émile-Michel Hernandez

ISSN 0304-3053

Vol. XXIX, n° 2, junio 1999