



# El Correo

Una ventana abierta sobre el mundo

Enero 1970 (año XXIII) - España: 18 pesetas - México: 3,00 pesos



1970

LA CRISIS  
DE LA  
ENSEÑANZA

UNESCO  
ARCHIVES



## TESOROS DEL ARTE MUNDIAL

40

### *De la letra al espíritu*

Esta miniatura, que muestra a un escriba transcribiendo un texto, data del año 686 de la Hégira y adorna un manuscrito de Bagdad titulado « Epístolas a los castos fieles ». El conjunto de cartas que compone el texto era la correspondencia que intercambiaron, durante el siglo X de nuestra era, un grupo de sabios de Bassora, ciudad del Irak, correspondencia en la que se habla de matemáticas, lógica, metafísica, ciencias naturales, y en la que se expresan ideas influenciadas por el pensamiento griego e hindú, a veces contrarias al pensamiento islámico ortodoxo, hasta el punto que la mayoría de las obras de los « Hermanos » fueron quemadas en el siglo XII de nuestra era.

Foto © Archivos Robert Laffont - Biblioteca de la Suleymaniye, Estambul, Turquía

ENERO 1970  
AÑO XXIII

**PUBLICADO AHORA**  
**EN 13 EDICIONES**

<b>Española</b>	<b>Norteamericana</b>
<b>Inglesa</b>	<b>Italiana</b>
<b>Francesa</b>	<b>Hindi</b>
<b>Rusa</b>	<b>Tamul</b>
<b>Alemana</b>	<b>Hebrea</b>
<b>Arabe</b>	<b>Persa</b>
<b>Japonesa</b>	

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

Venta y distribución  
Unesco, Place de Fontenoy, Paris-7<sup>o</sup>.

Tarifa de suscripción anual: 12 francos.  
Bianual: 22 francos.  
Número suelto: 1,20 franco; España: 18 pesetas; México: 3 pesos.

★

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

★

Redacción y Administración  
Unesco, Place de Fontenoy, Paris-7<sup>o</sup>

Director y Jefe de Redacción  
Sandy Koffler

Subjefe de Redacción  
René Caloz

Asistente del Jefe de Redacción  
Lucio Attinelli

Redactores Principales

Español: Arturo Despouey

Francés: Jane Albert Hesse

Inglés: Ronald Fenton

Ruso: Georgi Stetsenko

Alemán: Hans Rieben (Berna)

Arabe: Abdel Moneim El Sawi (El Cairo)

Japonés: Takao Uchida (Tokio)

Italiano: Maria Remiddi (Roma)

Hindi: Annapuzha Chandrahasan (Delhi)

Tamul: T.P. Meenakshi Sundaran (Madrás)

Hebreo: Alexander Peli (Jerusalén)

Persa: Fereyduun Ardalán (Teherán)

Ilustración y documentación: Olga Rödel

Composición gráfica

Robert Jacquemin

La correspondencia debe dirigirse al Director de la revista.

Páginas

4	<b>1970, AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION</b> <i>por Leo Fernig</i>
6	<b>EDUCAR... ¿PERO A QUIEN? ¿Y COMO?</b> <i>por Pierre Rondière</i>
11	<b>LA ENSEÑANZA, PARIENTA POBRE</b> <i>por Howard Brabyn</i>
13	<b>CUATRO BILLONES DE DOLARES</b> Tanto costaría la carrera de armamentos en los diez años venideros
16	<b>DE UNA CIVILIZACION QUE EXPLOTA A UNA EDUCACION INTEGRADA</b> <i>por René Habachi</i>
21	<b>¿HAY VERDADERAMENTE DEMASIADOS MAESTROS?</b> <i>por John Chesswas</i>
24	<b>LA NUEVA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS SOVIETICAS</b> <i>por Joseph Nekhamkin</i>
27	<b>UN SISTEMA COMPLETO POR REHACER</b> <i>por Paul Lengrand</i>
33	<b>LOS LECTORES NOS ESCRIBEN</b>
34	<b>LATITUDES Y LONGITUDES</b>
2	<b>TESOROS DEL ARTE MUNDIAL</b> De la letra al espíritu (Irak)

## Nuestra portada

Al comenzar 1970, proclamado Año Internacional de la Educación, «El Correo de la Unesco» dedica su primer número del año a ciertos problemas que preocupan actualmente en el mundo entero tanto a educadores y gobiernos como a la juventud y los adultos. En un mundo cambiado de una manera fulminante por el progreso científico y técnico del último cuarto de siglo, la enseñanza se encuentra en una verdadera encrucijada. En otros números de esta revista nos proponemos abordar este año diferentes aspectos de la cuestión.

Dibujo de la carátula hecho para «El Correo de la Unesco» por Roman Cieslewicz, Sociéte Mafía, París



Nº 1 - 1970 M.C. 70.1-251 E



# 1970, Año internacional de la educación

por Leo Fernig

---

LEO FERNIG es, desde el primer día de este año, Director de la Oficina Internacional de Educación, con sede en Ginebra. Durante 20 años se ha ocupado de los problemas de la enseñanza en la Unesco, dirigiendo uno de los Departamentos especializados en la materia, el del adelanto de la educación.

**E**n la reunión de la Asamblea General de Naciones Unidas correspondiente a 1968 se tomó por unanimidad la decisión de celebrar en 1970 un Año Internacional de la Educación, cosa que se consideró tan útil como necesaria, encargándosele a la Unesco la responsabilidad de guiar, a nivel internacional, la puesta en práctica de las medidas correspondientes.

La enseñanza es una empresa de gran aliento. Se dice que maestros y profesores constituyen el grupo profesional más numeroso del mundo, y el proceso permanente de la educación en escuelas, universidades y centros educativos menos académicos ocupa a parte considerable de la población del mundo. ¿Porqué, entonces, conferir un carácter tan especial a este Año Internacional de la Educación? Toda respuesta que se quiera dar a esta pregunta tendrá que indicar claramente en qué clase de términos educativos ese año de 1970 debería diferenciarse de 1969 o 1971.

Por la amplitud y por el carácter mismo de la enseñanza, una cantidad cada vez mayor de problemas acosan a ésta en todas partes del mundo. Durante la conferencia internacional celebrada en la ciudad norteamericana de Williamsburg en octubre de 1967 sobre «La Crisis de la Educación en el Mundo», se puso en evidencia que los viejos desajustes de la mayor parte de los sistemas educativos —desajustes, por otra parte, muy arraigados— nos están llevando rápidamente al borde de una crisis. En esta Conferencia de Williamsburg surgió por primera vez la idea de organizar un Año Internacional de la Educación.

En las regiones del mundo que se hallan en vías de desarrollo las características del problema se conocen y sienten bien a fondo.

Pese a los grandes gastos oficiales de enseñanza y a los esfuerzos que realizan los que se dedican a ella, la distancia entre las metas y las realizaciones parece irse ahondando cada vez más. Para decirlo en términos más sencillos, la mayoría de los países recientemente independizados han tratado de brindar a todos sus ciudadanos un modesto nivel de ilustración, derecho humano fundamental, procurando ir más allá de la educación primaria con objeto de preparar suficientes personas en los niveles medio y superior de la educación como para que colaboraran en el desarrollo nacional.

Pero la realidad es que no parecen haberse acercado más de lo que estaban hace 10 años a las metas a que se aspira, tanto desde el punto de vista económico como del humanitario. La población ha aumentado a un ritmo superior al de la expansión de las estructuras económicas, y la creencia firme de que el dinero que se invierte en la educación tiene que dar buen resultado económico ha dado paso a la convicción de que la enseñanza, tal como se la ejerce hoy en día, es un proceso lento y no muy eficaz.

El rendimiento económico que se puede obtener con la creación de nuevas escuelas no se producirá con la rapidez que exige la necesidad de construir o crear otras escuelas más el año próximo, o dentro de tres o cuatro años. Más sorprendente aún ha sido comprobar que las estructuras mismas de estos sistemas de educación —formas de enseñanza, programas y métodos basados en modelos introducidos antes de la independencia de cada país— llevan consigo, como una pesada carga, la posibilidad de la pérdida de tiempo y de la ineficacia. Gran número de alumnos abandonan la escuela prematuramente o tienen que repetir y repetir el mismo año. Desde el punto de vista del empleo de fondos públicos, en la mayoría de los países en vías de desarrollo cuesta entre dos y cuatro veces más hacer que un alumno complete la enseñanza primaria fundamental que si hubiera podido pasar normalmente de un año a otro.

En los países industrializados la situación económica podrá ser mejor, pero es de dudar que la crisis de la enseñanza resulte menos severa. Ha habido una serie de desafíos al orden de cosas establecido: en algunos casos, ese desafío ha partido de los estudiantes mismos, principalmente en las universidades, donde se ha sentido que los sistemas de organización y enseñanza, y junto con ellos la eficacia de la preparación para la vida profesional, dejaba mucho que desear.

En otros casos el desafío ha partido de los directores de los grupos profesionales organizados o del mismo cuerpo de profesores. A medida que la vida en las sociedades industriales se va haciendo más compleja, la pertinencia de las medidas adoptadas para educar y preparar a la gente joven está cada vez más en tela de juicio. Mejor dicho, lo que se discute es la conveniencia o inconveniencia de seguir los cauces ya establecidos, de brindar más oportunidades de enseñanza a un número cada vez mayor de estudiantes y de prolongar esta enseñanza más de lo que se hace ya. El análisis más primario de esta política nos dice que dicha norma sólo puede traer como consecuencia, en esos países industrializados, una carga económica similar a la que soportan ya las regiones del mundo en vías de desarrollo.

**P**or todas estas razones parecería que es común en el mundo el sentimiento de que tenemos que detenernos, hacer una pausa y analizar lo que se cumple en esta vasta y continua empresa que es la educación, ver a qué ritmo se marcha y adónde creemos que queremos ir. Es posible que en el curso de estas reflexiones descubramos que estamos intentando hacer frente al mundo del siglo XX o del XXI con instituciones y métodos que datan de los siglos XVIII y XIX. Si así es, descubriremos la necesidad de un cambio y, colectivamente, quizá logremos comprender en parte la naturaleza de este cambio y planear la manera de provocarlo. Tal parece ser la idea general que informa al Año Internacional de la Educación.

Podría describirse esta iniciativa como un esfuerzo combinado de todos los países del mundo para tomar medidas extraordinarias o especiales sobre sus problemas educativos con el propósito de «movilizar energías e inspirar iniciativas en el terreno de la educación y de la enseñanza» (frase empleada por quien lanzó la iniciativa en la Asamblea General de Naciones Unidas). Fundamentalmente, este Año Internacional de la Educación es un asunto nacional, un problema particular de cada país. Los tipos de acción posibles comprenden algunos de, o todos los eslabones de una cadena natural de operaciones: estudios y reflexiones sobre la enseñanza o algunos de sus aspectos en cada país; identificación de los problemas más importantes; actividades experimentales para encontrar solución a estos problemas y plena participación del público en el debate sobre los mismos, todo lo cual debe llevar a una serie de cambios en las normas que se siguen actualmente.

En su mayor parte, este trabajo de orden nacional debería tener como eje las disposiciones de orden educativo existentes en cada país; pero hay aspectos que van más allá de las fronteras nacionales. Todo país descubrirá inevitablemente que puede tener en cuenta las experiencias de los demás, aprender de ellas y contribuir a su vez con las suyas propias a los cambios que hagan los otros. En algunos casos este último aspecto podría redundar en una mayor ayuda educativa por parte de los países desarrollados a los que están en vías de desarrollo.

Este es, desde luego, un bosquejo teórico y a rasgos generales. La idea principal es que todas las actividades que se efectúen en relación con el Año Internacional de la

**SIGUE A LA VUELTA**



Foto © Francisco Hidalgo

Educación tengan una calidad especial, un elemento espontáneo (no previsto originalmente) y se refieran directamente a la necesidad y deseo de un cambio. Como resultado de la decisión de Naciones Unidas y del llamado de la Unesco a los Estados Miembros para que preparen programas para el Año Internacional de la Educación, se están moviendo muchas cosas. Nos limitaremos a dar dos o tres ejemplos.

En Francia, por ejemplo, seis publicaciones importantes en el campo de la educación dedicarán números especiales a los temas del AIE; se organizará un seminario sobre el mecanismo del proceso del aprendizaje y a fines de 1970, la Comisión Nacional Francesa pro-Unesco organizará una conferencia para estudiar y analizar los programas de educación funcional. El Japón está preparando un programa de gran vuelo en el que llegarán a figurar varias manifestaciones nacionales (la impresión de una estampilla especial de correo, por ejemplo); la creación de nuevas instituciones (una universidad y una escuela normal para preparar maestros en el curso del desempeño de sus funciones de ayudantes) y un mayor intercambio entre los maestros japoneses y los extranjeros.

Parte importante de la contribución del Japón al AIE será la ayuda que preste a los países en vías de desarrollo. En Tanzania el AIE se dedicará especialmente a la creación de cursos de educación superior, concebidos en su mayor parte para innovar y reformar la enseñanza. La noción de que el Año Internacional de la Educación agrupa gran número de programas nacionales es fácil de concebir, pero hay que dejar bien sentado que dichos programas no son en sí cosa que pueda llevar a cabo un pequeño grupo de funcionarios de algún ministerio. Para alcanzar debidamente los objetivos del AIE y dirigir la atención general a la cuestión de un cambio general en la enseñanza será esencial que toda la colectividad participe, en una forma u otra, en la realización de los programas.

**L**a acción colectiva de autoridades locales y hasta de escuelas y universidades será esencial dentro de cada país. El papel de los profesores y alumnos es evidente, ya que son los más directamente implicados —quizá demasiado implicados a veces— en el proceso educativo. Hay que hacer que los demás grupos e instituciones de la nación, —padres de los alumnos, directores de fábricas, iglesias, asociaciones profesionales— se vean envueltos en el estudio, la experimentación, el debate y las propuestas que se formulan en favor de un cambio de política educativa. Lo más probable es que los mejores éxitos entre esos programas nacionales se obtengan si se logra que intervengan en ellos las colectividades, las asociaciones e instituciones de todo el país, o si esta intervención se produce espontánea y ampliamente entre ellas.

Pero hay que recordar que este es el Año «Internacional» de la Educación, y en consecuencia preguntarse si en él se producirá algo más que un mero conjunto o suma de programas aislados. Las organizaciones internacionales están llamadas aquí a desempeñar un papel importante aportando medios de comunicación entre un país y otro, ofreciendo un marco de acción y haciendo posible que a mucho de lo que se emprende en un plano nacional se le agregue una dimensión internacional. La mayoría de las instituciones internacionales, tanto gubernamentales como no-gubernamentales, han respondido favorablemente a las solicitudes que se les ha hecho, mostrándose muy bien dispuestas a participar en este aspecto del Año Internacional de la Educación. A las Naciones Unidas, sin embargo, les tocará el papel principal, junto con las dos organizaciones más directamente interesadas en la educación y la preparación técnica, o sea la Unesco y la Organización Internacional del Trabajo.

# EDUCAR...



Foto © Michel Hélier

# ¿PERO A QUIEN? ¿Y COMO?

por Pierre Rondière

**P**ara el conjunto de los países en vías de desarrollo, en este último cuarto de siglo lo esencial es encontrar los atajos que les permitan salvar el abismo que los separa de los demás en el lapso de tiempo más breve posible. De entrada, la utilización de la ciencia y de la técnica se impone en ese sentido como un medio privilegiado; y, con su capacidad para concebir, coordinar, organizar, innovar y transformar, los hombres se presentan como el motor esencial de esa mutación.

Esto reza para todos los países y en todas las épocas, hasta el punto de que en Washington llegó a calcularse y luego a afirmarse que, a partir de 1925, el factor esencial de la expansión registrada en los Estados Unidos de América —muy por encima de la inversión de capitales— ha sido la enseñanza, la formación de hombres.

En cuanto se piensa en la formación de los hombres, se encuentra un encerrado inmediatamente en un círculo de constataciones que se multiplican repercutiendo unas sobre otras:

«Un niño cuyo pensamiento se haya visto dominado por valores afectivos o sentimentales, y más aún en el caso de valores irracionales o mágicos, tendrá probablemente más dificultad que otro niño cualquiera para comprender y adoptar los valores de la ciencia experimental» indica Jean Fourastié.

El Director General de la Unesco, René Maheu, afirma vigorosamente por su parte: «en muchos países... la carencia de estímulos intelectuales por falta o por insuficiencia de escolarización... tiene por corolario fatal una vida mental retrasada. Sabemos, por añadidura, que en ciertas esferas nadie puede ponerse al día cuando hay retraso mental si no ha aprendido determinadas cosas a la edad en que hay que aprenderlas».

El Comité Consultivo de Naciones Unidas sobre Aplicación de la Ciencia y de la Técnica al Desarrollo manifiesta su inquietud al decir: «Si no se puede mejorar considerablemente los niveles de enseñanza en la mayor parte de los países en vías de desarrollo, ni elevarlos hasta el punto de que la apreciación del valor que tienen la ciencia y la técnica constituya un factor primordial, habrá pocas oportunidades de aplicarlas eficazmente en esos países».

El encadenamiento lógico entre un punto y otro lleva a ciertas afirmaciones: si no se toma por algún atajo

no hay posibilidad de reducir el abismo que separa a un país de otro; sin aplicar la ciencia y la técnica no hay manera de tomar por ningún atajo; y sin enseñanza y formación especializada, no hay manera de aplicar la ciencia y la técnica. Por consiguiente, sin enseñanza no hay manera de acortar el camino.

Pero no por ello queda resuelto el debate, que apenas si ha empezado. La cuestión fundamental es: enseñar, sí. Pero ¿a quién? ¿y cómo?

Las naciones en vías de desarrollo —gobiernos y pueblos— se han lanzado a grandes zancadas y con voraz apetito a la conquista de la alfabetización y la escolarización. El fervor del saber consume a tres continentes.

En 1960, los Ministros de los Estados asiáticos adoptaron el «plan de Karachi» por el cual se preveía para 1980 una escolaridad obligatoria de 7 años de duración. En 1961, los

Ministros de África decidieron en conjunto aplicar un plan por el cual se debía llegar, también para 1980, a la generalización de una enseñanza primaria y obligatoria de 6 años, plan que preveía para la misma época, por lo demás, la entrada del 20% de los alumnos de primaria en secundaria y la presencia de 300.000 estudiantes en las diversas Facultades. En 1962 América Latina ajustó su opinión y línea de acción generales decidiendo que, a partir de 1970, debía acordarse a la totalidad de sus niños seis años de estudios primarios.

Desde entonces los presupuestos de enseñanza han aumentado vertiginosamente en el conjunto del Tercer Mundo; «aproximadamente con una rapidez tres veces mayor que la renta nacional en el decenio 1950-60. Luego de 1960, la tasa de crecimiento de esos gastos de enseñanza ha sido más del doble de la renta nacional de cada país».

SIGUE A LA VUELTA

En muchos países del llamado «tercer mundo» los esfuerzos más grandes de escolarización apenas si bastan para compensar los efectos de la explosión demográfica. En Malí, por ejemplo, iban a la escuela en 1961 unos 68.000 niños de 6 a 14 años; tres años más tarde el número había aumentado a 113.000, o sea casi el doble; pero, lo mismo que en 1961, este número representaba solamente el 10% de los habitantes del país en edad escolar. De este modo el número de los que no encuentran lugar en los bancos de la escuela no cesa de aumentar.



Foto © Elizabeth Wilcox, Nueva York

**PIERRE RONDIERE**, escritor y periodista francés, es autor de «Rendez-vous 1980 - La science et la technique au secours du tiers monde» publicado en francés, en colaboración con la Organización de Naciones Unidas, por las Editions Payot de Paris (1968).



Foto Documentation française

¿PERO A QUIEN? ¿Y COMO? (cont.)

## El drama de pasar por el cernidor

El esfuerzo de los países desprovistos de recursos ha sido y sigue siendo tan considerable que la mayoría de ellos, pese a su pobreza, dedican a la enseñanza una parte de su presupuesto nacional proporcionalmente mucho más elevada que la de los países industrializados: 25% y a veces más, contra 17% en el caso de Francia, por ejemplo. Y esto ha llegado al punto en que se ha podido decir que los gastos del Estado para la enseñanza han aumentado en todos los países con mayor rapidez que los demás gastos de su presupuesto nacional, y al punto en que los créditos reservados para la enseñanza no podrán seguir aumentando con mayor rapidez que los que se acuerden a otros sectores de la administración pública sin que haya que revisar los objetivos oficiales frente a esos otros sectores.

Aquí llegamos a la encrucijada que nos exige una solución; o más escuelas y menos hospitales, fábricas, fertilizantes, carreteras o represas, o menos escuelas de lo que se tiene proyectado y más analfabetos, hospitales, fábricas, abonos, carreteras o represas.

Enseñar, sí, pero ¿a quién? En la realidad de la vida de todos los días la cuestión se plantea sin ambajes, de una manera desnuda y brutal.

Para responder tanto a ese deseo vivísimo de aprender como a la necesidad de una educación sin la cual

no puede haber progreso, los gobiernos de los tres continentes «del hambre» han adoptado soluciones diversas que uno puede dividir esquemáticamente en dos grupos.

En el primer grupo de países, en su mayor parte africanos, la escuela primaria se ha abierto a todos, sin discriminaciones de ninguna especie. Siendo insuficiente el número de egresados de las escuelas normales, se ha contratado una serie de ayudantes o «monitores» que por lo general están poco calificados para enseñar; alumnos suspendidos en el examen al ingresar a una clase de quinto año, o simplemente titulares del certificado de estudios.

De los 7.500 maestros de enseñanza primaria que ejercen su profesión en la Costa de Marfil, 600 se han recibido de tales: solamente 600. Y la proporción de «monitores» en el África francófona llega de «un 70 a un 80%», y a un 90% en el Chad.

El resultado, por lo que respecta a la República Democrática del Congo, es que «cinco años después de la escuela primaria, estos presuntos alfabéticos han vuelto a ser analfabetos... aureolados de un nombre europeo —con un apellido local, y lamentablemente desposeídos y desilusionados».

A grandes rasgos, el proceso es el siguiente: el «monitor» hace repetir a clases de 50, 60, 80 y a veces hasta 100 alumnos, el texto de un manual cuyo contenido apenas comprenden

y que dicen a coro. Por ser rígida la selección para el paso de una clase a la otra, los rechazados se multiplican por dos, por tres, a la larga hasta por cuatro antes de abandonar la escuela... y entorpecen un sistema de enseñanza que ya es flojo de por sí, formando lo que los expertos llaman «la pared». En un sistema donde el aprendizaje parece tener mucho de sortilegio los repetidores que, después de dos o tres años, forman finalmente un coro, reducen a los nuevos al silencio aunque éstos sean más inteligentes y despiertos. Y así, sólo entre el 10 y el 20%, en los grupos de 100 alumnos, logran pasar a la clase siguiente sin repetir el año.

La «pérdida escolar» resulta enorme por esa causa. El Ministro de Educación de la Costa de Marfil, señor Amon Tanoh, ha dicho que «de diez mil alumnos que ingresen en un año dado a las clases de preparatorios, sólo 3.900 llegan a pasar a primer año, pero esto solamente después de haber repetido el curso inicial dos o tres veces. Cerca de un 30% de ese grupo inicial llega al curso medio de primer año y 20% al nivel del curso medio de segundo, la mayor parte de ellos después de haber pasado entre 7 y 10 años en la escuela. Por consiguiente, de esos 10.000 alumnos que ingresan en preparatorios sólo 1.585 —menos de la sexta parte del grupo— obtiene el certificado de enseñanza primaria.

Pese a los gastos exorbitantes para



## LO QUE CUESTAN LOS REPETIDORES

La experiencia de los últimos años ha puesto de relieve los escollos con que tropiezan, en su prisa por ponerse al día con su retraso en la enseñanza, los países en vías de desarrollo. La enorme pérdida que se registra en las escuelas y el número desmesurado de «repetidores» pueden imputarse, entre otras causas, a la gran falta de maestros calificados para desempeñar sus funciones. De seis alumnos que ingresan a la escuela primaria en ciertas regiones del África, por ejemplo, uno solo llega a obtener su certificado de estudios. En los países industrializados, donde, por otra parte, el número de postulantes a los estudios universitarios se duplica en muchos casos cada seis años, el problema de la pérdida y disminución de efectivos estudiantiles se plantea igualmente, pero en mucho menor grado. Nuestras dos fotos simbolizan ambos aspectos de la cuestión.



Foto Universidad de Rochester, Nueva York

esos países no industrializados, el rendimiento es, por tanto, pobrísimo.

A grandes rasgos se puede incluir en un segundo grupo —con excepción de algunos casos notables— los países de Asia, de la América Latina o del Medio Oriente, donde el proceso es diametralmente inverso; hay una proporción importante de niños que no son aceptados todavía en la escuela primaria, pero la gran mayoría de los que ingresan en ella saldrán después de terminar el bachillerato, lo que equivale a decir que, para esos privilegiados, la escolaridad comienza a los 6 años y acaba a los 18.

En muchos países no se exige casi el conocimiento de los programas, y los alumnos pasan sin gran dificultad de una clase a otra. Por último, el bachillerato o su equivalente, con el cual se sanciona el transcurso de unos estudios primarios apacibles y sin complicaciones, es un título que se acuerda demasiado generosamente.

En este segundo grupo de continentes o regiones la dominante tónica es, sin duda alguna, la consolidación de la enseñanza secundaria. En México, desde 1955, la escolarización primaria ha avanzado solamente en un 50 %, mientras que para la secundaria el incremento es de 300 %. Parecida evolución se registra en varios países asiáticos, por ejemplo en la India.

A este tipo de enseñanza, poco exigente con el alumno que pasa a un plano más difícil de estudios, los expertos lo califican de «poroso» o «acogedor», y la definición que da de él un profesor de facultad de

Teherán parece bastante exacta: «La calidad de la enseñanza es más que débil. Se acepta a toda clase de alumnos en el liceo o instituto, aún a los más nullos. Conozco profesores con 70 alumnos o más que, descorazonados, renuncian a dar el curso. La formación de los bachilleres ha sido tan deficiente que he visto en facultad estudiantes que escribían el curso de inglés, fonéticamente, en alfabeto árabe. Con un tipo de enseñanza secundaria que acepta así a todo el mundo nunca podremos contar con una «élite» activa.»

¿Qué ha ocurrido para que se haya llegado a esta situación?

En primer lugar, una explosión demográfica cuyos efectos no se habían calculado en absoluto, o se habían calculado mal. El número de alumnos ha aumentado enormemente en consecuencia. Desde el año de la independencia —1962— los efectivos escolares argelinos se han doblado en la enseñanza primaria, pasando de 600.000 a 1.400.000; se han triplicado en la secundaria: de 35.000 a 110.000, y decuplicado en la superior: de 600 a 7.000. ¿Qué presupuesto puede soportar tales aumentos indefinidamente y garantizar al mismo tiempo la formación de maestros calificados en todas esas categorías?

Luego, con relación al movimiento de escolarización que el mundo ha conocido hasta la fecha, el proceso actual se produce a la inversa. La industrialización, sea donde sea —en Europa, en los Estados Unidos de América, en la Unión Soviética o en el Japón —ha precedido siempre a la

educación, en el mismo momento en que se registraba un descenso de la natalidad. En los países actualmente industrializados hubo durante mucho tiempo más fábricas que escuelas. Y los gastos de la enseñanza los costeara la industria, por tener siempre una necesidad urgente de personal calificado. De todos modos, en Europa tuvo que pasar un siglo para que se llegara en esa forma a la escolarización total de todos los alumnos de enseñanza primaria.

En los países en vías de desarrollo, por el contrario, las escuelas se abren antes que las fábricas, y siempre en un período de aumento de la natalidad; esto ocurre en momentos en que el conocimiento (especialmente el conocimiento científico y técnico) se ha multiplicado por 20, 50 o 100. Era fatal que se produjeran rápida y agudamente dificultades tan considerables como el problema mismo que se trata de resolver, en momentos en que se decidía llevar a cabo programas tan grandiosos como la escolarización total en el curso de 20 años.

¿Qué cabe hacer entonces: renunciar, tirar por la borda todas las esperanzas en vista de la magnitud de los obstáculos? De ninguna manera. ¿O si no, calcar el proceso de la escolarización sobre lo que fue el modelo europeo y chapotear y dar traspies durante un siglo antes de que puedan ir a clase los niños de los tres continentes? Menos aún; la imitación no puede ser una solución. Educar sigue siendo una disyuntiva fundamental que, con la experiencia de los

## El foso sigue abierto

últimos años, toma un sentido más preciso: «¿a quién... y cómo?»

Finalmente, se trata en resumidas cuentas de unir la cantidad a la calidad y de encontrar modos de abreviar el proceso dentro de los sistemas mismos de enseñanza.

Los países en vías de desarrollo tienen actualmente una conciencia clara de los males provocados por su propio entusiasmo, pero no por ello se refugian detrás de una nube de lamentos; por el contrario, están sorteando el recodo con muy buen espíritu.

Varios Estados han abandonado ya el principio de la escolaridad obligatoria durante ocho años. Laos lo ha reducido a tres, y el Dahomey no aumentará la proporción de escolarización primaria en el curso de los próximos años. El gobierno de Tanzania ha decidido que sólo asista a la escuela el 49% de los niños, o sea el porcentaje alcanzado en 1964.

Un economista soviético, especialista del Instituto Internacional de Planeamiento de la Enseñanza (fundado bajo los auspicios de la Unesco), el señor Georges Skorow, dice en este sentido: «Se trata de una decisión política muy difícil, ya que significa que la mitad de cada grupo de la misma edad va a engrosar las filas de los analfabetos, integradas ya por el 85% de los hombres y el 96% de las mujeres de más de 15 años.»

Marruecos se propone adoptar otra solución: recibir en las escuelas un número cada vez mayor de niños de seis años, pero eliminar rápidamente a los menos dotados: los alumnos insuficientes desde el punto de vista intelectual dejarían la escuela al cabo de tres años, y los menos adaptados al cabo de cinco.

Para aliviar a las clases terminales de la enseñanza primaria del peso que les significan los repetidores, Argelia ha decidido aplicar estrictamente la regla de no dejar entrar a secundaria a ningún estudiante que haya pasado los 12 años de edad.

Para elevar la calidad de la enseñanza secundaria Nigeria, a su vez, ha decidido no dejar entrar a sus liceos o institutos sino el 15% de los que hayan terminado sus estudios primarios. Así, de un grupo de estos que se presentaron como candidatos (3.000) sólo lograron ingresar 1.000. Por la misma época Argelia admitió en secundaria a un 22% de candidatos, contra un 70% el año anterior. Lo cual, entre paréntesis, se acerca a las normas francesas de 1939: un 20% de escolares en secundaria.

Y finalmente, decisión capital sobre el problema básico, que sigue siendo la necesidad de mejorar las calificaciones de los maestros: Argelia, la Costa de Marfil y el Dahomey han

suspendido la contratación de monitores, permitiendo que enseñen solamente los maestros diplomados, exactamente como ocurrió en Francia en el siglo XIX.

Es un comienzo de respuesta a la pregunta: enseñar, sí, pero ¿a quién?

A la otra pregunta: enseñar ¿pero cómo? la Unesco ha respondido a la demanda de muchos gobiernos concentrando muchos de sus esfuerzos en las cuestiones de los ascensos de los maestros y la adquisición de mayores conocimientos por parte de éstos.

Solamente por lo que respecta a la América Latina se puede señalar en el activo de la Unesco, en asociación con los universidades de San Paulo en el Brasil y de Santiago de Chile, la formación de 400 especialistas en administración de la enseñanza y en orientación escolar y profesional; la participación de expertos de la organización en las cinco grandes escuelas normales del continente: Pamplona (Colombia), San Pablo del Lago (Ecuador), Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y Tegucigalpa (Honduras). En el curso de dos años, 1.600 futuros maestros han seguido allí una serie de cursos experimentales que se ofrecieron siguiendo métodos nuevos que tendrán luego su repercusión en todos esos países.

**A**demás la Unesco ha participado en la organización de 40 cursillos de estudios y reuniones dedicados al mejoramiento de los métodos pedagógicos y al perfeccionamiento de los educadores que ejercen su profesión en Bolivia, Colombia, el Ecuador, Salvador, Guatemala, Haití, Nicaragua y el Perú, mientras los problemas propios de la enseñanza rural se estudiaban, con ayuda de la Organización Internacional, en el Centro Interamericano de Venezuela. En Africa, también con el concurso de la Unesco y el del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, se han fundado las escuelas normales superiores de Malí, de Nigeria, de la Costa de Marfil, del Congo...

La imitación ciega de los sistemas escolares del mundo desarrollado sería a la vez un error y un peligro, ha dicho Thomas Balogh, miembro de la Universidad de Oxford.

La Unesco ha auspiciado por estas razones, durante todo un año, los trabajos de 26 profesores de 8 países de América Latina que han «fabricado» 5 manuales de enseñanza «programada», 8 cajas de material de laboratorio poco costosos, 11 películas mudas de corto metraje, etc., para promover una enseñanza distinta de la física a partir de métodos y técnicas nuevos.

El mismo plan se ha seguido en el Asia —siempre bajo los auspicios de

la Unesco— para llegar a encontrar nuevos modos de enseñar química... y se sigue perpetuando en una serie de ensayos sobre enseñanza de biología en el Africa y de matemáticas en los Estados árabes.

Y, sin agotar por ello la lista, cabe mencionar los esfuerzos de la Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Organización Meteorológica Mundial, la Organización Mundial de la Salud y de la Organización Internacional del Trabajo, sea con respecto a la agricultura o a la medicina, a la meteorología o la formación de obreros idóneos, terrenos en que todos estos miembros de la familia de Naciones Unidas multiplican los ensayos, las obras, la asistencia, los programas o las bolsas de estudio para valorizar todas las formas de enseñanza en los países pobres.

Pero, reforzado y todo por los programas de ayuda bilateral, el conjunto de todas estas medidas no alcanza a satisfacer ni la mitad de la demanda.

De aquí a 1980 la población escolar del tercer mundo pasará de 400 millones de niños a 600 millones. Se ha calculado en consecuencia que para «despegar» económicamente, los países desposeídos tendrían que disponer en 1980 de 900.000 técnicos de categoría media (4 veces más que ahora) y de 600.000 ingenieros y especialistas científicos (contra los 150.000 que tienen actualmente) sin contar los agrónomos, administradores, contadores públicos o médicos.

¿De dónde saldrá el capital para formar maestros y alumnos y construir escuelas e institutos? Aun con un enorme esfuerzo de los países desarrollados en este terreno, es trágicamente evidente que los países en vías de desarrollo no empezarán a levantar cabeza a partir de 1980 y que el abismo que separa a unos y otros será todavía mayor. El progreso pasa ineluctablemente, y en primer lugar, por el camino de la enseñanza.

«Si las naciones ricas del mundo no hacen un esfuerzo intenso y bien coordinado por llenar el foso que se sigue abriendo entre las dos mitades del planeta, ninguno de nosotros podrá garantizar ya la seguridad de su país ante catástrofes inevitables y ante olas de violencia que arrasarán con todas nuestras defensas. El caos que uno puede muy bien prever ante tales disparidades es más amenazador para la seguridad del mundo que las mismas armas atómicas; la cosa es tan sencilla —y tan grave— como todo eso». Así se expresó en 1967 el señor Robert McNamara, entonces Secretario de Estado norteamericano a cargo de la Defensa de los Estados Unidos y actualmente presidente del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. ■



# LA ENSEÑANZA PARIENTA POBRE

por  
**Howard Brabyn**

«**L**A historia de la humanidad se va convirtiendo cada vez más en una carrera entre la enseñanza y la catástrofe», anunció H. G. Wells hace ya casi 50 años. Y si bien en 1920, al decirlo en su «Bosquejo de la historia», muchos las rechazaron como una exageración inadmisibles, hoy se las acepta en general como se aceptan los axiomas. El aumento increíble de la capacidad productiva del hombre en el curso del siglo XX, particularmente desde fines de la segunda guerra mundial, ha permitido que el

**HOWARD BRABYN** es un escritor y periodista inglés especializado en los problemas de la educación y la ciencia.

mundo se dé cuenta de que se pueden eliminar la ignorancia, la pobreza y la enfermedad.

De los 3.630 millones de habitantes del mundo, las dos terceras partes son desposeídos que ahora exigen que se haga algo por ellos. La presión por que se tenga la oportunidad de ilustrarse, no sólo la ejerce, en consecuencia, una minoría culta que ve en la enseñanza el medio de producir una mano de obra altamente calificada y los ciudadanos mentalmente alerta que exige el interés de cada país; también la ejercen, y cada vez con mayor fuerza, las mismas masas analfabetas.

«Todo hombre nacido en este mundo tiene un derecho natural a la enseñanza», declaró Horace Mann; y ahora los pueblos del mundo claman por el goce de este derecho. La «catástrofe» de la que hablaba H. G. Wells ocurrirá si se les niega lo que piden, ya sea como parte de una política deliberada o como resultado de un fracaso en el sentido de comprender la magnitud y la urgencia del esfuerzo que se necesita.

Los estudios comparados sobre educación han tenido como objetos principales las diferencias de estructura, de contenido y de método. Aunque haya mucho que aprender de

ellos, no pueden hacer que nos demos cuenta verdaderamente del esfuerzo que se está realizando en el campo de la enseñanza; sólo pueden darnos una idea de la calidad de ese esfuerzo.

Pero la Oficina de Estadística de la Unesco ha recogido detalles sobre el aspecto financiero del esfuerzo realizado entre 1950 y 1965 por un amplio grupo de países. Pese a que uno no debe cansarse nunca de repetir que se necesita una cautela muy grande para ponerse a interpretar este tipo de estadísticas, éstas de que hablamos nos permiten por lo menos distinguir las grandes tendencias generales que se sigue en cuanto se refiere a gastos para enseñanza. El rasgo dominante, al estudiar los datos reunidos por la Unesco, es el aumento, tanto en términos absolutos como en relación con el gasto nacional total, del presupuesto destinado a la actividad docente. Este aumento resultó más pronunciado todavía entre 1960 y 1965, período en el que un grupo de 90 países aumentó sus gastos de enseñanza, en términos de porcentaje de la renta nacional, del 3.6 por ciento en 1960 al 4.5 por ciento en 1965.

Traducido en términos humanos, este aumento representa una conquista considerable. La matrícula estudiantil —primaria, secundaria y universitaria— era en el mundo entre 1960 y 1961 (con excepción de China continental, Corea y Vietnam del Norte, sobre las que no disponemos de cifras recientes) de 324 millones de alumnos, aproximadamente. La cifra correspondiente a 1966-67 es 428 millones, aumento equivalente al 32 por ciento en sólo 6 años.

La inscripción en los centros de enseñanza ha aumentado a un promedio anual del 4.8 por ciento, mientras que la población mundial sólo crecía en un 1.9 por ciento. El rápido aumento de la escolaridad en las escuelas primarias refleja los pasos que se han dado en los países en vías de desarrollo hacia una generalización de la instrucción primaria. Pese a que sólo una pequeña proporción de la población total va a la escuela en Africa y Asia, estos dos continentes registran el promedio más alto de aumento de matrícula durante ese período de 15 años (1950-1965).

Se han dado también grandes pasos por conceder a las niñas y las mujeres los derechos a la educación que durante siglos se les negaron. Hoy parece increíble que en la China antigua la idea de que «una mujer sin luces es una mujer normal» fuera un lugar común, que a Sofía, en el «Emilio» de Rousseau, se le diera una educación más bien moral que intelectual, y que Napoleón fundara en Ecouen, en 1807, una escuela para convertir a las alumnas en «mujeres con fe religiosa, no con el hábito de pensar».

En estos últimos años tales tabús han desaparecido. La inscripción, tanto de niñas como de mujeres, en los tres

niveles de la educación, ha aumentado de 140 millones en 1960-61 a 186 millones en 1966-67, o sea un 33 por ciento. El porcentaje correspondiente al sexo femenino en el total de alumnos inscritos en 1966-67 fue el mismo que en 1960-61, es decir, de 43. En Africa, sin embargo, el porcentaje de niñas y mujeres inscritas aumentó de 35 por ciento en 1960-61 a 38 por ciento en 1966-67, y en Asia aumentó del 37 al 38 por ciento durante el mismo período.

A pesar de una de esas frases típicas de George Bernard Shaw: «Los que saben, hacen cosas, y los que no saben enseñan», la proporción en que puede satisfacerse la demanda de enseñanza y la calidad de ésta depende grandemente del número de maestros disponibles y de la relación existente entre el número de maestros y el de alumnos. El empleo de máquinas de enseñar, aparatos de televisión y ayudas audiovisuales no representa todavía un factor lo suficientemente significativo como para cambiar esa situación.

Se ha calculado que en 1966-67 había unos 17 millones de maestros para 428 millones de estudiantes de enseñanza primaria, secundaria y superior. Desde 1960-1961 se calcula que el promedio anual de aumento del número de maestros en el mundo es del 3.9 por ciento.

Pero la matrícula mundial ha aumentado mucho más rápidamente que el número de maestros, arrojando ligeros aumentos en la proporción alumno-maestro, que en 1960-61 era, en primaria, de 30 alumnos por cada maestro y en 1966-67 pasó a ser de 31 por 1. En secundaria la proporción aumentó de 16 alumnos por profesor en 1960-61 a 19 en 1966-67.

El esfuerzo que se realiza en conjunto se ve reflejado en el aumento importante de inscripciones en la enseñanza secundaria y superior, aun en los países donde el problema de la educación primaria es el que más preocupa. En 1966-67 el 72.6 por ciento de las inscripciones totales del mundo se registraron al nivel de primaria, el 22.8 por ciento al de secundaria y el 4.6 por ciento al de la enseñanza superior. Africa mantiene el porcentaje más alto de aumento con un 41 por ciento, un 84 por ciento y un 74 por ciento, respectivamente, en el primero, segundo y tercero de los niveles de la enseñanza. Igualmente importante ha sido el desarrollo de la educación universitaria en Asia, en particular por lo que respecta a las inscripciones femeninas, donde se ha registrado la tasa más alta de aumento de todos los continentes.

Las pruebas estadísticas basadas en un análisis de las principales causas de ese aumento internacional de los gastos de enseñanza señalan como factores más importantes la renta nacional, el tamaño de los grupos correspondientes a los diversos niveles de la enseñanza y la proporción de mano de obra altamente capacitada entre la población activa.

será el  
carrera de

En la mayoría de los países estos tres factores tienden a tener una influencia cada vez más categórica sobre los gastos que se hagan en el futuro. Otras influencias, en particular la demanda por iguales oportunidades de educarse para todos y el esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza esencial, darán muy probablemente mayor ímpetu a esa tendencia al aumento en los presupuestos educativos.

Sin embargo, muchos de los pronósticos sobre gastos de enseñanza están basados en premisas falsas. Hay una tendencia a dar por sentado que todas las naciones tendrán que seguir una línea de desarrollo determinada de antemano, y las comparaciones internacionales influyen para que se perpetúen las modalidades del pasado. En un momento en que se registran grandes cambios tanto en los programas como en las técnicas

# CUATRO BILLONES DE DOLARES

precio de la armamentos

en el mundo durante los diez próximos años

Los gastos militares en el mundo han alcanzado un nuevo record : 182.000 millones de dólares invertidos en ejércitos y armamento en 1967, de acuerdo con un estudio realizado en 120 países por la Organización de Control de Armamentos y Desarme de los Estados Unidos en cooperación con otras agencias gubernamentales y diversas organizaciones internacionales tales como la Unesco y la Organización Mundial de la Salud, estudio que lleva por título el de «Gastos Militares en el Mundo, 1966-1967».

Comparado con los de 1962, que las Naciones Unies calcularon en 120.000 millones de dólares, el aumento es de más del 50 por ciento. Si las cosas siguen esta ten-

SIGUE A LA VUELTA

y la organización de la enseñanza, las comparaciones entre los gastos que efectúan las distintas naciones tienen cada día menos sentido.

La fuerte interdependencia existente entre los gastos de enseñanza y las otras necesidades públicas indica que habría que organizar la enseñanza como parte integrante del esfuerzo nacional en conjunto. En vez de hacer comparaciones internacionales denigrantes para unos u otros, quizá fuera más importante comparar la proporción de la renta nacional que se dedica a la educación con la que se destina a satisfacer otras necesidades públicas.

En el tiempo que se tarda en leer esta frase, han nacido en el mundo 11 niños. En el mismo lapso han muerto 5 personas. La aterradora explosión demográfica que experimenta el mundo de la idea de las proporciones inquietantes de los pro-

blemas con los que tenemos que enfrentarnos tanto en el campo de la enseñanza como en el de la alimentación y la salud.

A pesar de los esfuerzos de que hemos dado cuenta, en los 10 años últimos el número de analfabetos adultos ha pasado probablemente en el mundo, de unos 740 millones que era, a cerca de 800 millones, y a menos que se haga un esfuerzo inmensamente más grande, esta progresión seguirá en aumento.

Desde que la solución de problemas como el control de la natalidad, la mejor producción de alimentos, la mejor higiene, etc., radica en la educación, debemos concentrar nuestros recursos en ampliarla, mejorarla y promoverla. Sólo ella puede evitar que la «bomba» demográfica, quizá más peligrosa a la larga para nuestro planeta que las atómicas, explote. Y

el mundo no sólo debe cambiar el orden de prioridad de sus gastos, sino que en el terreno de la enseñanza debe definir nuevamente sus objetivos. En la primera etapa de la instrucción hay que darle la misma importancia a la higiene y a los hábitos alimenticios que al aprendizaje de la lectura y la escritura. En los países en vías de desarrollo las universidades deben orientar a sus alumnos hacia aquellos estudios estrechamente relacionados con las necesidades del país en la etapa de desarrollo por la que pase en ese momento. Tiene menos importancia brindar a una minoría un máximo de cultura que a una mayoría el mínimo de conocimiento fundamental. Hay que emprender inmediatamente un esfuerzo educativo en masa, un esfuerzo en que no se escatimen gastos. En menos tiempo del que toma una nueva generación para surgir, quizá sea demasiado tarde para hacerlo. ■

### **Varias precisiones pasmosas:**

El mundo gasta un 40 por ciento más en armamentos que en instrucción pública.

Por cada soldado se gasta anualmente en el mundo, como promedio, 7.000 dólares, y por la educación de un niño, en promedio, 100 dólares.

Los países en vías de desarrollo cuentan con el 72 por ciento de la población mundial, pero lo que invierten públicamente en enseñanza es sólo el 11% de lo que invierte el resto del mundo.

Estos países gastan un promedio anual de 5 dólares per capita en educación, mientras que los industrializados gastan 100.

A los Estados Unidos y la Unión Soviética corresponden en conjunto casi tres cuartas partes de los 44.000 millones de dólares de aumento mundial de gastos militares entre 1965 y 1967.

El Japón gasta en educación más de cuatro veces lo que gasta en servicio militar, y el Canadá, dos veces más. Otros países industrializados que gastan más en enseñanza que en programas militares son: Bélgica, Dinamarca, Italia, Holanda, Noruega, Suecia y Suiza.

En el período 1964-67 los países en vías de desarrollo no aceleraron sus gastos militares en la misma proporción que los industrializados. Su desembolso per capita fue, en promedio, de ocho dólares (contra 170 en los más desarrollados), pero por ser tan bajo el nivel de vida en los primeros (producto nacional bruto, 186 dólares en promedio) aún esos ocho dólares per capita representan una pesada carga.

La ayuda de 8.000 millones de dólares que brindan en total los países industrializados a los que están en vías de desarrollo representa menos del medio por ciento de su producto nacional bruto.

El promedio de ayuda a los países en vías de desarrollo fue de 8 dólares per capita en los países industrializados, contra los 170 dólares per capita gastados en programas militares.

### **LOS GASTOS MILITARES DEL MUNDO (cont.)**

dencia, el mundo gastará en armamentos la astronómica suma de 4 billones de dólares en los próximos 10 años.

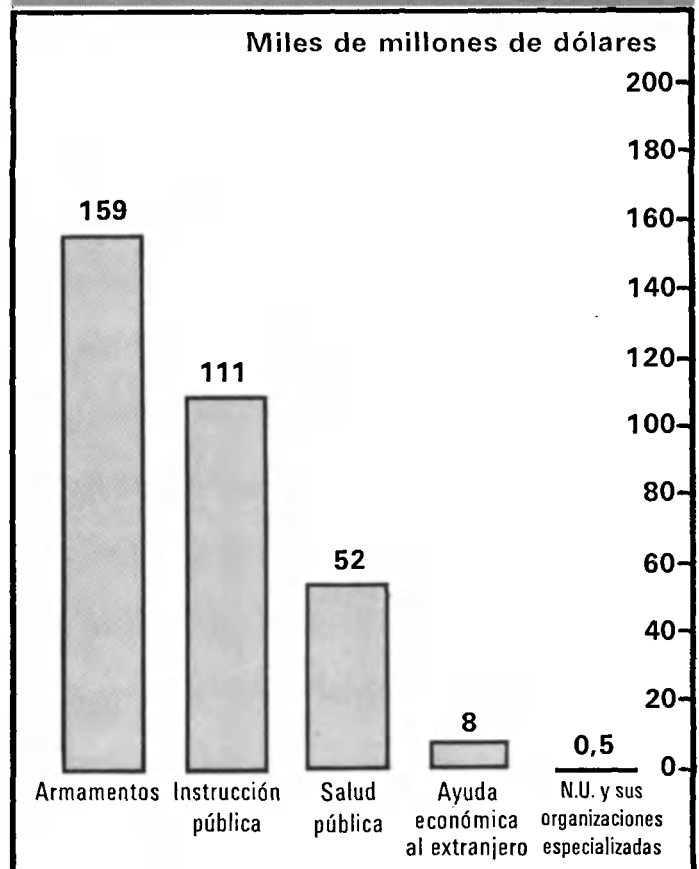
Explicar lo que significa una cifra tan aplastante en términos que pueda comprender el hombre común y corriente es empresa casi imposible, pero hemos tratado de dar una idea de ella con el gráfico que publicamos en estas páginas y en el que se dice que si se tirara una moneda de un dólar por segundo, se emplearían 5.750 años en llegar a la cifra de 182.000 millones, que es lo gastado en armamentos en 1967, y 126.000 años en llegar a los 4 billones de que hablamos más arriba, o sea la cifra que es probable que se gaste en los próximos 10 años.

Recurriendo a otra comparación: si estas monedas de a dólar, que tienen unos 2 centímetros y medio de espesor, se pusieran una encima de otra formando un montón, la pila llegaría a la Luna y todavía se extendería 71.000 kilómetros más allá. Esto por lo que respecta a lo gastado en 1967. Los gastos militares de los próximos 10 años, al paso que van las cosas, equivaldrían a un rímero de 10 millones de kilómetros de alto, o sea 30 veces la distancia de la Tierra a la Luna.

El mundo gasta actualmente por motivos militares más dinero que en cualquier otro período de la historia, con excepción de los años culminantes de la última guerra mundial. Este gasto representa el 7 por ciento del producto mundial bruto. La cifra equivale al total de ingresos anuales de los 1.000 millones de personas que viven en América latina, el Sur de Asia y el Cercano Oriente.

En el período 1964-1967 los gastos militares aumentaron más rápidamente que la población del mundo (la proporción es de 7%) y mucho más rápidamente que el producto mundial bruto (16%).

## **GASTOS MILITARES... Y OTROS DIVERSOS en el mundo en 1966**



Si cada segundo se dejara caer  
una moneda de un dólar  
se necesitarían...

# 5.750 AÑOS

*(o sea la edad  
de las  
pirámides  
egipcias)*



Photo Unesco - Dominique Roger

para llegar a arrojar el último de los  
182.000 millones que se gastaron en  
armamentos en 1967

y se necesitarían... 

# 126.000 AÑOS

*(o sea la edad  
que tendría  
actualmente  
nuestro  
antecesor,  
el hombre  
de Neandertal)*



para arrojar el último de los 4 billones de  
dolares que podrían gastarse en  
armamentos en los próximos 10 años si los  
gastos siguieran aumentando al ritmo actual

«Llegará el día en que pasemos en la escuela la vida entera; el día en que pasemos la vida en contacto con el mundo, sin que nada nos separe de éste. Ese día, educar será sinónimo de enseñar a querer mejorar y progresar en la vida; ya no querrá decir formar y mantener hombres cuyas posibilidades queden a medio realizar sino, por el contrario, abrirlos a la esencia y plenitud del existir».

Marshall McLuhan

# A UNA

**N**o hay acuerdo sobre el estado de esta civilización nuestra que parece volar en mil pedazos. Para algunos se trata de una enfermedad de las sociedades industrializadas del Occidente, enfermedad que según ellos no afectaría a los países socialistas y que en las regiones del tercer mundo se presentaría de una manera muy diferente. Así y todo, aunque las expresiones del mal varíen, ¿no es común el quiebro, la fisura de la civilización?

La forma en que se manifiesta la juventud en los países occidentales no deja lugar a dudas. Las huelgas universitarias, las lealtades políticas o la indiferencia total frente a la política, el movimiento de los «hippies», la droga, la obsesión del sexo... todo ello denuncia un malestar que alcanza zonas muy profundas, una sed de que se renueve el clima de la civilización.

Era normal que la enseñanza revelara la gravedad de un mal incubado primero en conciencias aisladas o en pequeños grupos de sensibilidad particularmente aguda y propagado luego en gran forma en las universidades norteamericanas (Berkeley, Columbia), europeas (Roma, París) o japonesas (Tokío) y en menor grado un poco por todas partes.

Los países de ideología socialista, según ellos mismos, no conocen este malestar, y por lo menos oficialmente, declaran que nada agita a los jóvenes. Si el fenómeno no estalla a plena luz ¿por qué no estalla, porque está reprimido? Quizá convenga establecer matices en la respuesta que se dé a este interrogante. En realidad, las ideologías socialistas habían pasado el recodo del nuevo siglo con cierto adelanto de miras; su visión del mundo contempla una solidaridad internacional y al mismo tiempo una inserción del individuo en la actividad general de la ciudad en que vive, cosas que constituyen las cuerdas sensibles de la crisis que afecta a los otros sistemas.

---

**RENE HABACHI**, filósofo libanés que ha tenido una cátedra en la materia de su especialidad en las universidades de Beirut y es autor de varios libros, pertenece actualmente, dentro del personal de la Unesco, a la División de Filosofía de la Organización.



Foto © Doisneau-Rapho, París



# DE UNA CIVILIZACION QUE EXPLOTA EDUCACION INTEGRADA

por René Habachi

Y sin embargo, por el hecho de que la política contraría la ideología, la estrategia de los bloques pone en jaque esa aspiración a la solidaridad y deja bien en evidencia la distancia que separa la aspiración de la realidad.

Por lo que se refiere a los países en vías de desarrollo, es normal que su crisis, aunque las manifestaciones sean parecidas, tenga motivos distintos. El clima social en ellos, en cierta forma, el más desfavorable: el modernismo superpuesto a lo tradicional provoca allí una doble atracción y, al mismo tiempo, una doble tensión. Aunque la tradición haya quedado atrás, hay quienes quieren salvarla; el modernismo, cosa importada bruscamente, trae un eco de las neurosis de otras partes, y este conflicto de orden interno escapa a los sociólogos más avisados, cuya inconsciencia al respecto desvía el efecto de la asistencia para el desarrollo y su eficacia a zonas marginales. Las preocupaciones de un africano que despierta a lo que es el siglo XX difieren en su contenido síquico de las de un joven occidental, y como es lógico, se ven acompañadas de otros traumas.

Pese a todo esto, el mundo les parece quebrado y roto a todos en todas partes. Sea cual sea la diferencia de contexto, es el texto en sí lo que resulta absurdo e indescifrable.

Un ciclón de juventud azota las puertas que los adultos persisten en mantener cerradas a piedra y lodo. Pero a los jóvenes de hoy no los detiene el dilema hamletiano de ser o no ser porque han decidido sencillamente existir tomando por caminos que sus mayores no habían previsto en absoluto.

La demografía impone, sin duda alguna, uno de los términos del problema. Vivimos en una época nueva de la historia, en el sentido más literal de la palabra. Síquica y físicamente, la humanidad de nuestros días es más joven que la de otras épocas. Más de la mitad de la población del globo tiene actualmente menos de 25 años. Si se piensa que en la otra mitad figuran todas las personas cuya longevidad ha prolongado la ciencia con sus nuevos recursos, pero que en realidad es una masa inerte vuelta

más al pasado que hacia el porvenir, sorprende el darse cuenta de que, en términos globales, haya tres jóvenes por cada adulto. La humanidad no ha sido nunca tan adolescente como ahora. Las «nuevas olas» hacen una presión irresistible contra diques cada vez más frágiles que, una vez rotos, les permitirán entrar en un mundo verdaderamente distinto.

Hasta ahora el conflicto entre las generaciones, conflicto de carácter muy tenso en un principio, se había limitado al diálogo, esperando que la mentalidad nueva sobrepasara a la vieja y la modificara. Pero últimamente el drama se ha agudizado y la discusión amenaza con acabar en ruptura, cosa que algunos dan por ya consumada, a menos que haya un sobresalto, una sorpresa de último momento...

¿Por qué? Porque la «paradoja» —para decirlo en términos abstractos— o «lo escandaloso del caso» —para referirse a lo vivido— es que ese mundo nuevo que está haciendo estallar la civilización es algo engendrado por los mismos adultos que, presa de miedo y faltos de imaginación, se contraen en las palancas del mando, negándose a ir al fondo de ellos mismos y sacar de allí las consecuencias lógicas de sus propios descubrimientos.

En pocas palabras, ¿cómo seleccionar varios rasgos esenciales de ese universo nuevo? Elijamos tres para empezar; el espacio no es lo que creíamos antes; la velocidad de las comunicaciones ha aumentado de una manera increíble, y la solidaridad internacional sufre de calambres.

Los dos primeros rasgos han retenido ya la atención de los sociólogos. Los límites de la Tierra son actualmente los del cosmos, y con ello han saltado todas las fronteras conocidas: vista de la Luna, la Tierra es un islote perdido en el océano de los años-luz.

Por más inaudito que nos parezca este espacio nuevo, la comunicación electrónica nos hace partícipes inmediatos del acontecimiento más lejano: desde un sateloido vemos en nuestra pantalla de televisión, con más claridad que al compañero de oficina que

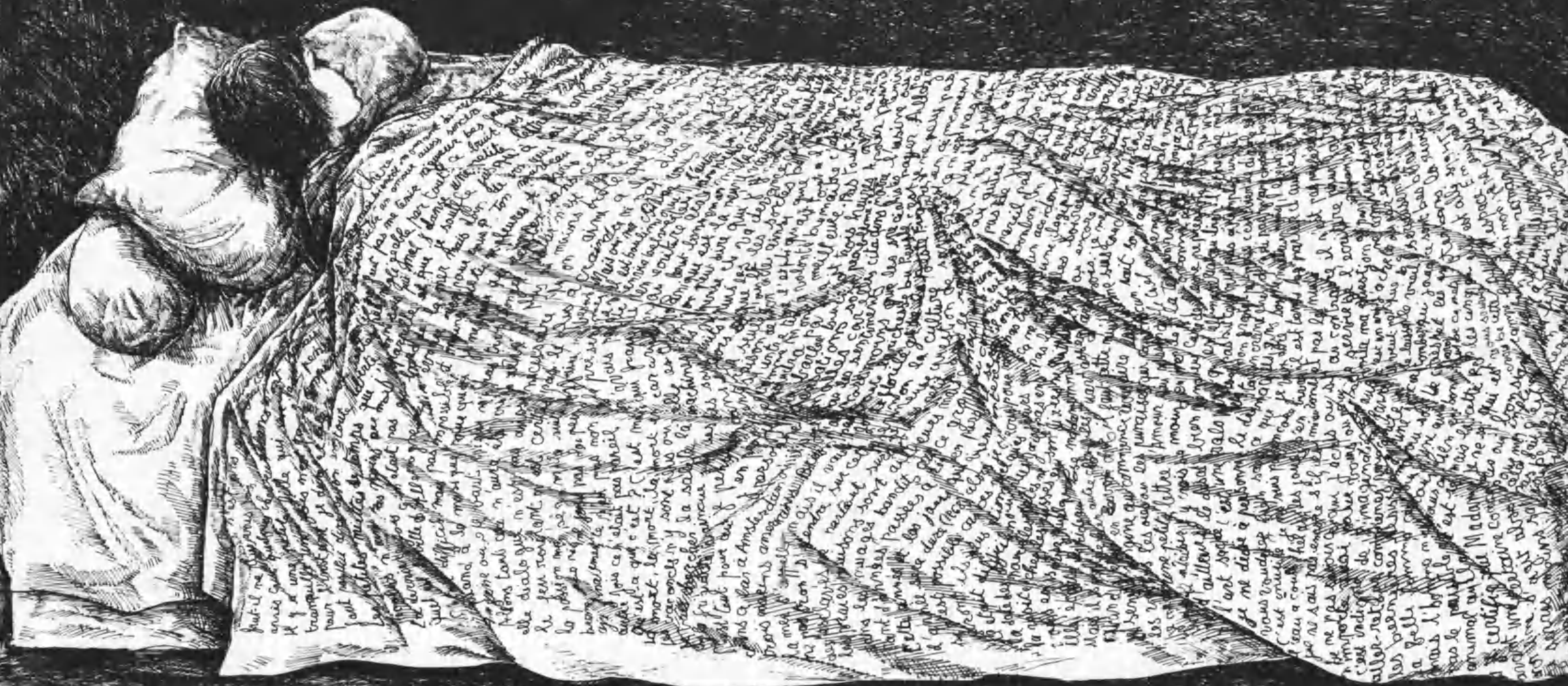
trabaja al lado nuestro, a un continente absolutamente extraño para nosotros. El contacto establecido en esta forma ya no es el de la palabra abstracta que se dirige a la inteligencia, sino el de la imagen coloreada, sonora y llena de sabor.

A la «galaxia Gutenberg», para echar mano de la expresión del sociólogo norteamericano Marshall McLuhan, ha sucedido el «medio televisión», y así tenemos que el Universo concreto, en todos sus matices, ejerce su presión sobre el centro de las sensaciones de cada uno. Una especie de omnipresencia hace de cada hombre un ciudadano de la nación humana. De ahí la importancia del tercero de los rasgos que hemos escogido. Al hacerse planetario, el hombre ha adquirido simultáneamente el sentido de lo global, que ciertos sociólogos como Jacques Berque prefieren llamar «lo mundial» (*mondialité*).

Desde este punto de vista, los conflictos entre «bloques» de países son meras querellas de parroquia; las contracciones políticas en las fronteras de ciertos países, bromas baladíes pero peligrosas, y esa obstinación por excluir a los demás de la posesión de riquezas que pertenecen a la sociedad humana entera, gestos de niños que se aferran a sus juguetes con un instinto de posesión anacrónico en este momento de la civilización. Y en medio a todas esas rupturas sube cada vez más la ola planetaria de fondo, buscando su propia unidad.

La Naturaleza retrocede ante la industria, y la cosmología ante la técnica. Pero al mismo tiempo que ésta une y suelda a las sociedades, condena al individuo a un anonimato sin rostro. De ahí que, por reacción, los jóvenes expresen la voluntad de hacerse dueños de su destino y conscientes de su porvenir negándose — como me han dicho los estudiantes de la Universidad neoyorkina de Columbia— a que una sociedad que disponga de los medios para gobernar se sirva de su fuerza para regir impersonalmente el porvenir de todos.

Así se comprende que se haya puesto en la picota un sistema de enseñanza que, aunque modificado recientemente, parece ya pasado de moda y alejado de la realidad actual porque no sigue la brusca mutación de conciencia registrada en los últi-



**¿Aplastar bajo el saber o despertar al mundo?**

## «Agentes de circulación» de la cultura

mos años en tantas gentes. «La enseñanza marcha hacia el porvenir mirando al pasado en su retrovisor» como dice McLuhan.

Pero lo importante en estos momentos no es ya tanto definir los fines de la enseñanza como los medios nuevos con que cumplir esos fines, ya que fines y medios van tan estrechamente unidos que la carencia de éstos hace que se desvíen aquéllos. Lograr que un hombre desarrolle su mente hasta sentirse completamente abierto a la idea de lo global, de lo mundial, tendrá por corolario la formación de una persona completa que, desde las profundidades de su soledad, participe del esfuerzo de la totalidad sin perder por ello nada de su trascendencia o de su personalidad individual.

La doble preocupación por la «integralidad» impone inmediatamente a la educación un doble imperativo de «integración»: la del hombre con el Universo y la de éste dentro del corazón de cada hombre.

Abrir el horizonte de la enseñanza por toda la extensión del globo es, ante todo, extenderlo a lo largo de toda una vida. Ya no se comprimirá más la instrucción dentro de los primeros años de la vida del hombre, sino que se la dilatará hasta que abarque el curso de toda su existencia. La «educación permanente» reclama un aligeramiento de los programas tradicionales de enseñanza en favor de una «reciclación», una renovación continua de la carga de las baterías cerebrales que cese solamente con la pérdida de la vitalidad mental.

Las proporciones de la enseñanza propiamente dicha y de la información salen modificadas de acuerdo con este concepto, por quedar más estrechamente unidas o soldadas. En la clase entra la información —por así decirlo— y la enseñanza sale a respirar al aire libre. Los estatutos del joven estudiante y del obrero adulto no se excluyen ya mutuamente; una dominante única los define.

Tal extensión de la enseñanza facilita el acceso del hombre a la amplitud del mundo. Para los edificios escolares se propone una simple infraestructura que sirva a las «pausas» de una educación hecha extramuros, si no es que se la imparte en el curso de excursiones o viajes. El turismo cultural de hoy en día es una pálida y pobre imagen de esas caravanas universitarias que en el futuro puedan lanzarse de país en país, cruzándose a veces, reuniéndose en vastas asambleas y aprendiendo cómo es el mundo al recorrerlo, y no en las frases abstractas de un texto o a través de la óptica limitada de un maestro.

La fuerza unificadora del espíritu científico puede evitar la acumulación de los conocimientos y su atascamiento en los programas-acordeón

que se han estudiado hasta ahora; y pueden hacerlo, no echando mano de una abreviación incoherente, sino creando una síntesis nueva.

A esta síntesis contribuirá en no pequeña medida, sin duda alguna, el lenguaje matemático, por lo menos en todas aquellas esferas de la enseñanza que puedan soportar su rigor; lo específico y concreto de las otras disciplinas se verá aumentado gracias a la imagen. Por otra parte, la misma abstracción matemática podría hacerse menos inhumana, ya que estando de por medio la pantalla, el lenguaje matemático se apartará menos que ahora de la realidad que simboliza.

El aspecto general de la enseñanza, por consiguiente, ha cambiado de una manera sustancial; ahora apela a la iniciativa personal del estudiante, y esto tanto en el aprendizaje de la cultura como por lo que se refiere a la orientación profesional. En vez de recargarse la memoria, el estudiante confiará a su calculadora el cuidado de conservar la riqueza del detalle, reservándose a sí mismo la visión general, la comparación y, por último, la decisión correspondiente.

**P**or permitir la enseñanza «programada» que el estudiante haga su autocritica y su propia valuación, éste elegirá de entre los programas existentes el que mejor le convenga, o seleccionará, de entre las enseñanzas propuestas por los maestros del nuevo estilo, aquella cuya duración y variedad le parezcan más oportunas según lo que le indique un autoexamen.

La elección de una carrera estará mejor guiada que ahora mediante cuadros que revelen la necesidad de una planificación flexible e iniciando al estudiante, por medio de películas especiales, en las asperezas y también los aspectos gratos de la profesión u oficio que acabe por elegir.

La distinción que se hace entre el trabajador manual y el trabajador intelectual se verá sin duda atenuada en lo que ambos hacen de común, pero aumentada al mismo tiempo en lo que hacen de concreto, de característico. El teórico y el artesano son los dos polos del arco mental que une el pensamiento con la mano del hombre.

Puestas al corriente del destino de su ciudad y de sus disyuntivas económicas y políticas, todas las juventudes del mundo se verán sometidas a una prueba e invitadas efectivamente al diálogo y al alistamiento en el porvenir de la colectividad. Evidentemente, la relación entre educador y educando se ha transformado mientras tanto en relación de conjunto, y el maestro, más que un educador, es una especie de jefe de grupo. A medida que avance el tiempo, más que

poseedor de la cultura, el que enseña será un agente de la circulación de ésta que continúe sus propios estudios o investigaciones preparando a los componentes del grupo en una empresa de orden comunitario.

Si no hemos escapado en todo este cuadro a cierto sabor de ficción científica, ello se debe quizá a la pobreza de nuestra imaginación. Es importante para la civilización, de todos modos, que se subraye una cosa: aunque un nivel determinado de utilización de los recursos técnicos haga más espesa la zona de anonimato e impersonalidad en las sociedades, el progreso que se logre en la aplicación de las ciencias permitirá la vuelta a un número mayor de decisiones y elecciones personales, haciendo también que muchas más vocaciones originales encuentren su verdadera expresión de lo que lo hacen en la actualidad.

¿Resolverá la enseñanza en esta forma la crisis por la que pasa nuestra civilización? No es esto lo que ambicionaba; y así y todo colabora en la búsqueda de una solución que, por lo demás, no será nunca definitiva. La enseñanza, espejo en que la civilización se rompe, puede convertirse en hogar donde ésta se reconstituya, y por su parte, puede ayudar a la creación de un humanismo planetario.

¿No es esta apuesta, este riesgo que se corre, lo que en último término se anuncia como meta de nuestra aventura? Andamos en busca de un nuevo humanismo, de un hombre al mismo tiempo con raíces y abierto, de una sociedad en que lo total y lo singular puedan rescatarse al mismo tiempo. Siempre los ha separado una falta de adecuación, pero esta falta de adecuación, así como las diferencias de nivel constituyen fuentes de energía, ¿no es precisamente lo que constituye el móvil del progreso? La diferencia está en que ahora, en vez de experimentar una pequeña parte del mundo, se necesita que la asuma la totalidad de éste.

¿Estamos realmente tan lejos del sueño de Descartes: «leer en el gran libro del mundo»? ¿Nos sentimos tan aparte y tan remotos del fervor de los hombres de la Edad Media, que esculpían el génesis del cosmos en los muros de sus catedrales? No, porque los hombres todos quieren escribir y descifrar ese gran libro; no, porque el cosmos exige que todos los pueblos entren juntos en la historia.

Quizá sea precisamente en la medida en que se atreve uno a ser moderno que acabe por resultar fiel a la tradición; porque esta fidelidad en lo que se inventa es la respuesta victoriosa de la humanidad al desafío del tiempo y la reconciliación de hombre y Universo, así como la de todos los hombres llamados a la cita de la fraternidad. ■



En los países industrializados un ciudadano de cada cien se dedica a la enseñanza. En la foto, un anfiteatro de la Facultad de Ciencias de la Universidad húngara de Szeged.

# ¿Hay verdaderamente demasiados maestros?

por John Chesswas

**E**n estos momentos en que tanto se lucha por lograr una productividad cada vez mayor en diversas clases de empresas, los economistas dicen de la educación que es una actividad conservadora y lenta en adaptarse a las prácticas actuales. ¿Cuánto hay de verdad en la crítica de que consume una gran cantidad de mano de obra, desde luego educada y preparada especialmente para esa función? Un simple cálculo hecho sobre estadísticas relativas a un grupo de países sobre los que se dispone de

datos apropiados basta para obtener la proporción entre la población total y los maestros, y entre el total de personas que se ganan la vida y el de maestros, alrededor de 1965 (véase el cuadro de la pág. 23).

De acuerdo con las cifras de ese cuadro uno podría decir, por ejemplo, que en Kenya de cada 278 habitantes uno es maestro, y que también es maestro uno de cada 18 empleados y obreros. Por lo que se refiere a las estadísticas y sus proyecciones siempre hay dudas, como también dificultades y diferencias de interpretación toda vez que se habla de «asalariados» o gente que gana un sueldo; pero tomando las cifras del cuadro que hemos preparado como elementos que indican un orden de dimensión y nada más, la cosa da que pensar. En los países en vías de desarrollo, donde los servicios de enseñanza están relativamente menos perfeccionados que en los demás,

la proporción de población que se dedica a la enseñanza es pequeña. Pero la de los que ganan un sueldo o salario es todavía menor en algunos casos, con el resultado de que, por lo que respecta a Kenya, a la República Árabe Unida y a la Honduras británica, los maestros representan una proporción muy grande del total de los asalariados y empleados de cada país.

Lo que quizá resulte más interesante todavía es la situación de los países más industrializados, que cuentan con una base de enseñanza obligatoria y una enseñanza secundaria y superior muy adelantada y gozan al mismo tiempo de una situación económica en la que abundan los asalariados. Las dos naciones dedicadas a la exploración del espacio —los Estados Unidos de América y la Unión Soviética— se encuentran en este sentido muy cerca una de otra, y junto a ellas, en parecido grado, están el Canadá, Albania,

---

**JOHN CHESSWAS** actúa, dentro de la Unesco, en el Departamento de Planificación y Financiamiento de la Enseñanza, después de haber formado parte del Instituto Internacional de Planificación de la Educación. El Sr. Chesswas ha escrito varios libros sobre este tema, además de haber trabajado para el gobierno de Uganda en la materia de su especialidad.



## LA LECCION ELECTRONICA

Nada podría distraer a estos niños que, embebidos (izquierda) siguen atentamente su lección gracias a unos auriculares. La voz del maestro se escucha mientras que en una pantalla se van reflejando las imágenes que ilustran la lección. A la derecha podemos observar, frente a un aparato electrónico de enseñanza «programada», a una niña que acaba de dejar allí su respuesta al problema que le han planteado. Si esa respuesta es correcta, aparecerá en la pantalla de la izquierda un nuevo problema a resolver. La niña, mientras tanto, se cubre los ojos con las manos a la espera de la sorpresa del veredicto, o sea que, a su manera, ella juega con la máquina.

Fotos USIS

¿ DEMASIADOS MAESTROS ? (cont.)

### En el último puesto, o casi

Francia, Noruega, Australia y Nueva Zelanda, un grupo por cierto muy significativo. Italia e Irlanda se han quedado un poco atrás, quizá porque sus sistemas de enseñanza no están tan desarrollados o adelantados como los del grupo principal. La sorpresa está en que el Reino Unido registre, dentro de ese limitado grupo, la proporción menor de población dedicada a la enseñanza, y también de maestros dentro de los asalariados y empleados a sueldo.

En términos generales, algo así como uno de cada 100 componentes de la población de esos países y uno de cada 35 de sus ciudadanos que se ganan la vida se dedica a la enseñanza, y cuando uno se pone a pensar en la enorme variedad de ocupaciones que existen en una nación industrializada, estas cifras le parecen realmente bajas. Hay además una tendencia cada vez más generalizada a hacer que una proporción mayor de niños y jóvenes que la registrada hasta ahora ingrese o quede más tiempo dedicada a la educación académica. Agréguese a ésto la demanda constante de maestros que se dediquen a enseñar a clases más reducidas para que aumente la eficacia y la calidad de su trabajo, lo cual aumenta automáticamente su número, y se tendrá que la enseñanza se lleva todavía una tajada más grande de la población y del número de gentes que reciben un salario o un sueldo.

En los países de todas partes del mundo, especialmente desde la Segunda Guerra mundial, el costo total de la enseñanza ha ido aumentando a un ritmo rapidísimo —mucho más rápido que el del aumento de la renta nacional— y los hay que invierten en ella hasta el 6 y el 7 por ciento de dicha renta. En algunos casos se habla de haberse llegado al límite: todos los países llegarán a él tarde o temprano, ya que la enseñanza es una entre tantas actividades que se reparten el bien común. Pero las perspectivas a que nos referimos más arriba sólo pueden hacer que aumente esa tajada cada día mayor que la educación reclama.

Habiendo, por consiguiente, un número cada vez mayor de niños que queden un tiempo cada vez más largo en la escuela —y la cuestión del límite de años que debe fijarse a la educación académica es discutible— habrá que reconsiderar todo el problema de las prácticas y sistemas educativos. Para llevar el punto a su conclusión lógica y final, hasta podrá ponerse en tela de juicio el concepto mismo de la «enseñanza» a la que creemos firmemente que tiene derecho todo ser humano.

Pero en este artículo no nos proponemos meternos con esos aspectos de la cuestión, sino limitarnos a las prácticas que se siguen en la enseñanza en relación con la función

del maestro. Hay por lo menos una probabilidad importante que abona la conveniencia de seguir con las prácticas actuales; si la enseñanza sigue absorbiendo la proporción de las fuerzas de empleados y obreros que absorbe actualmente, o si esa proporción aumenta, como bien puede ocurrir, va a serle muy difícil a un país —cuando no imposible— pagar, a una fuerza tan vasta de mano de obra con nivel medio y superior de educación, sueldos que esta mano de obra encuentre justos dada la preparación y la condición social que ha adquirido frente a sus iguales. El resultado será que en algunos países, cada vez que se haga en público una consulta sobre la popularidad de que gozan determinadas ocupaciones para gente con preparación universitaria, la enseñanza seguirá en el puesto en que está ahora; el más inferior, el último, o uno muy cerca del último. ¿Es esto lo que queremos para nuestros hijos?

¿No es sensato, en esas condiciones, buscar la manera de aumentar la proporción entre estudiante y educadores, sin que por ello baje la eficacia y la calidad de la enseñanza, en vez de disminuir esa proporción, lo cual se lograría con una simple reducción en el número de alumnos de cada clase? En este aspecto del problema hay que entrar por fuerza a considerar las nuevas técnicas de la enseñanza: la televisión, la radio, la instrucción «programada» y las calculadoras elec-

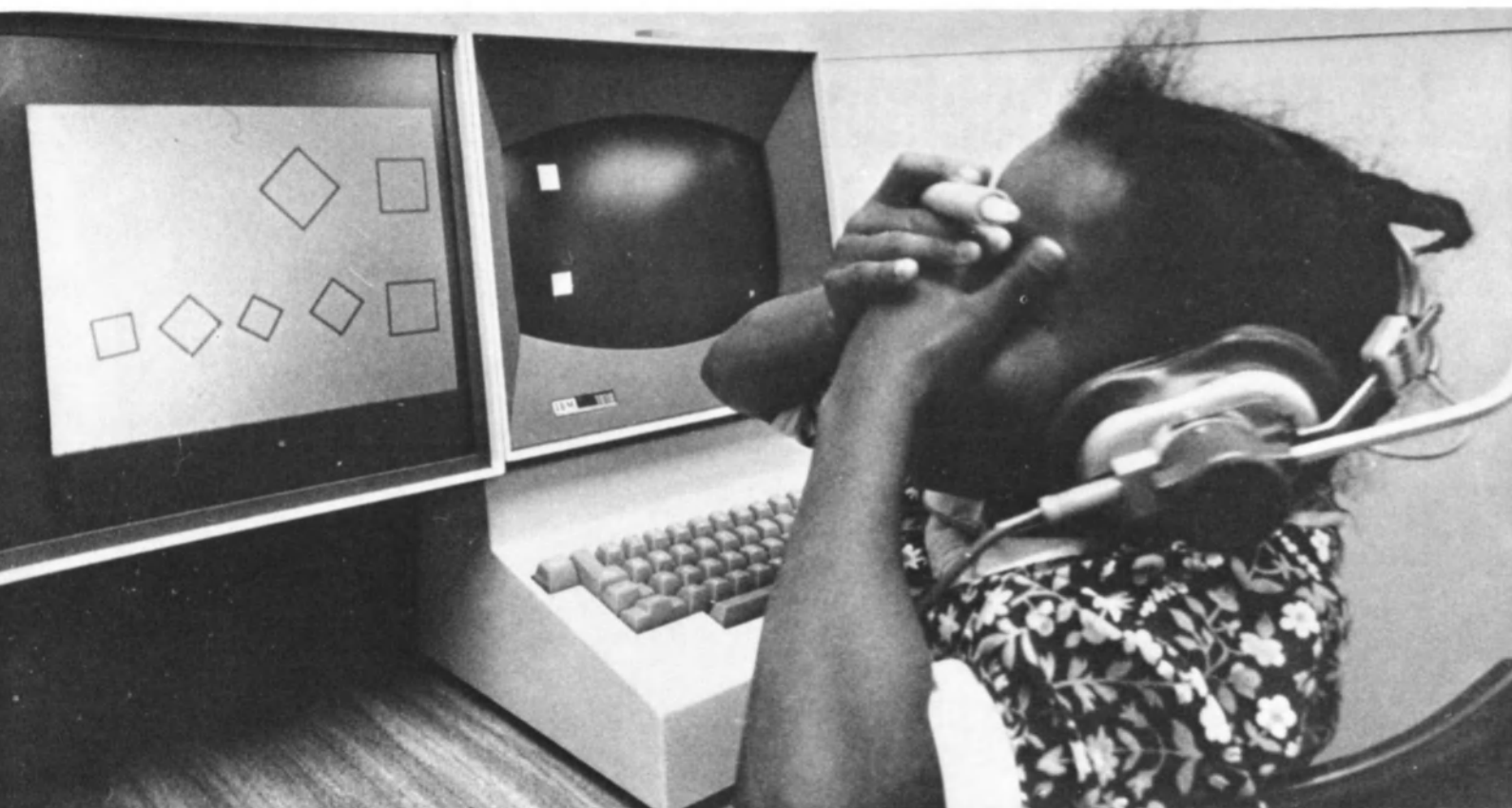


Foto Unesco/MTI-Ady Endre

trónicas, último elemento añadido al cuadro. Dentro del espacio de que disponemos no es posible discutir los méritos relativos de cada una de estas

técnicas, o de varias de ellas combinadas, con el posible agregado de alguna mezcla de otros sistemas más socorridos.

#### CIFRAS DE PERSONAL DOCENTE CON RELACION A LAS DE LA POBLACION Y LOS EMPLEADOS Y OBREROS EN 1956

País	Proporción población/maestros		Proporción total empleados y obreros/maestros	
	Excluyendo profesores de enseñanza superior	Incluyendo profesores de enseñanza superior	Excluyendo profesores de enseñanza superior	Incluyendo profesores de enseñanza superior
Albania .....	115:1	111:1	36:1	35:1
Australia .....	113:1	107:1	36:1	34:1
Bélgica .....	73:1	...	28:1	...
Canadá .....	91:1	80:1	32:1	28:1
Checoslovaquia .....	94:1	84:1	43:1	38:1
E.E. U.U. ....	99:1	81:1	11:1	11:1
Francia .....	117:1	112:1	34:1	32:1
Honduras británica .....	86:1	85:1	11:1	11:1
Hungría .....	117:1	107:1	55:1	50:1
Irlanda .....	107:1	102:1	39:1	37:1
Italia .....	105:1	100:1	39:1	37:1
Japón .....	111:1	99:1	54:1	48:1
Kenya .....	278:1	...	18:1	...
Noruega .....	84:1	80:1	33:1	32:1
Nueva Zelanda .....	101:1	92:1	38:1	34:1
Países Bajos .....	135:1	...	48:1	...
Reino Unido (menos Irlanda del Norte) .....	123:1	115:1	58:1	54:1
República Arabe Unida ..	222:1	206:1	15:1	14:1
República Federal de Alemania .....	184:1	...	83:1	...
Suecia .....	86:1	...	42:1	...
U.R.S.S. ....	101:1	93:1	34:1	31:1

*Este cuadro indica, por una parte, el número de habitantes por maestro, y por la otra el número de empleados y obreros con que los diversos países cuentan, igualmente por cada maestro. Las cifras están tomadas del "Anuario Estadístico de la Unesco" (1967), del "Anuario de Estadísticas sobre Mano de Obra" de la Organización Internacional del Trabajo (1968) y del "Anuario Demográfico de Naciones Unidas" (1967). Las relativas a Francia provienen de la Estadística sobre Mano de Obra de la OECD (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), 1954-1964.*

El propósito que perseguimos es el de señalar que se impone examinar a fondo las prácticas educativas en uso en la actualidad y tratar de introducir cambios en los métodos que se siguen, tanto para reducir el empleo intensivo de mano de obra como para poner a disposición del maestro medios más productivos que los actuales con que ayudarlo a lograr sus fines, elevando al mismo tiempo su posición y su condición social dentro de la colectividad. En el sector terciario de la economía de varios países se ha logrado este resultado dentro de muchos terrenos de actividad, pese a los pronósticos que los economistas hicieran al respecto unos veinte años atrás. ¿Por qué no lograrlo también en el campo de la enseñanza?

Pero sean cuales sean los medios que se ponga en juego, habrá que someter primero estos medios a un análisis económico completo. De nada sirve economizar dinero en sueldos de maestros si una cantidad equivalente a la que se ahorre, si no mayor que ella, se va en pagar los sistemas con los que haya que sustituirlos. Cuando se trata de técnicas nuevas, uno descubre a veces que hay que conservar el mismo número de maestros y gastar todavía una cantidad extra en los nuevos medios audiovisuales o de otra índole que se empleen. Puede ahorrarse dinero en la cantidad de maestros a los que se dé empleo, pero al mismo tiempo gastar una cantidad equivalente pagando a los técnicos que mantengan la maquinaria electrónica que se use, por ejemplo.

# La nueva enseñanza en las escuelas soviéticas

por Joseph Nekhamkin

La humanidad se acerca a un nuevo siglo bajo la bandera del progreso técnico y científico. Aplicar todas las conquistas de la ciencia a lo que realicen las fuerzas productoras de la sociedad se está convirtiendo en el factor decisivo para poder explotar debidamente las tremendas potencialidades de esas fuerzas; pero esto altera nuestra idea de la enseñanza, del criterio que debe prevalecer en ella en general. «¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? ¿Qué significado debe tener la enseñanza? ¿Cómo deben ser las escuelas nuevas?»

En todas partes del mundo maestros y profesores se hacen estas preguntas, y sociólogos, economistas, expertos de otras disciplinas, hombres de Estado, piensan en ellas y las analizan, porque los ciudadanos que están ahora en la cuna o que recién ingresan en la escuela serán los que entren en el siglo XXI en la flor de la edad.

Esos niños vivirán en un mundo del que, aún con ayuda de la imaginación más poderosa, no podemos hacernos la menor idea. ¿Qué deben aprender los hijos de este último cuarto de siglo para convertirse en ciudadanos preparados para el que viene; cómo, en qué forma deben aprenderlo?

Un problema así, como es natural, preocupa grandemente no sólo a los maestros de la URSS sino también al Estado soviético, que ha prestado especial atención a la instrucción pública, a la civilización y a la cultura en general desde el primer día de su existencia. Aún en el momento más difícil de la guerra civil y de la intervención extranjera, en ese período de devastación económica y hambruna en que el joven Estado libre no podía contar para sobrevivir con la ayuda de nadie, Lenin decía a los delegados del Primer Congreso de todas las Rusias sobre Enseñanza: «La educación es una de las razones de la lucha que libramos en estos momentos.»

La cuestión no ha perdido su importancia para la Unión Soviética. Está de más decir que el proceso

nunca se ha detenido, y que frecuentemente se ha tenido que hacer frente a problemas muy complejos. Pero aunque en otros tiempos esos problemas se resolvieran por lo general aumentando el número de materias y la duración de la escolaridad, tales medidas ya no funcionan. La cantidad de conocimientos necesaria para lo que se considera una educación fundamental ha ido creciendo como una avalancha y ha llegado a un punto tal, que ya no se la puede embutir dentro de un programa escolar, aún con todas las expansiones de que éste haya sido objeto, como lo ha sido entre nosotros.

Directa o indirectamente, todo programa de esa índole ha exigido que la mente del niño se convirtiera en un enorme depósito de hechos, fechas, teoremas, nombres, experimentos, cifras y fórmulas. Pese a (o probablemente a causa de) ello, las escuelas no lograban inculcar en sus alumnos las ideas y preocupaciones típicas de nuestro siglo. Oprimidos por el peso de una educación de tipo clásico en cada materia, esos alumnos debían sentirse más contemporáneos de Newton, Lomonosov y Lavoisier que de Einstein, Kurchatov y Wiener.

El dilema frente al cual se veían las escuelas soviéticas, lo mismo que las de los países más desarrollados, sobrepasaba las proporciones de la escuela misma: ¿en qué forma mejorar el sistema de enseñanza para que éste respondiera a las exigencias de la época en que vivimos? Encontrar una solución fue cosa que exigió el esfuerzo concertado de educacionistas, psicólogos, médicos y especialistas en todas las esferas de la enseñanza, así como de padres, público en general y organizaciones gubernamentales y científicas. Para dirigir esta tarea se constituyó, hace unos cuantos años, una Comisión Conjunta formada por miembros de la Academia de Ciencias Pedagógicas y de la Academia de Ciencias de la URSS.

En las revistas científicas y en los diarios (donde la voz que se escuchaba era la del público) el debate fue tempestuoso; se llevaron a cabo muchísimos experimentos de laboratorio y también entre la masa de estudiantes, y salieron a relucir los últimos puntos de vista, los más

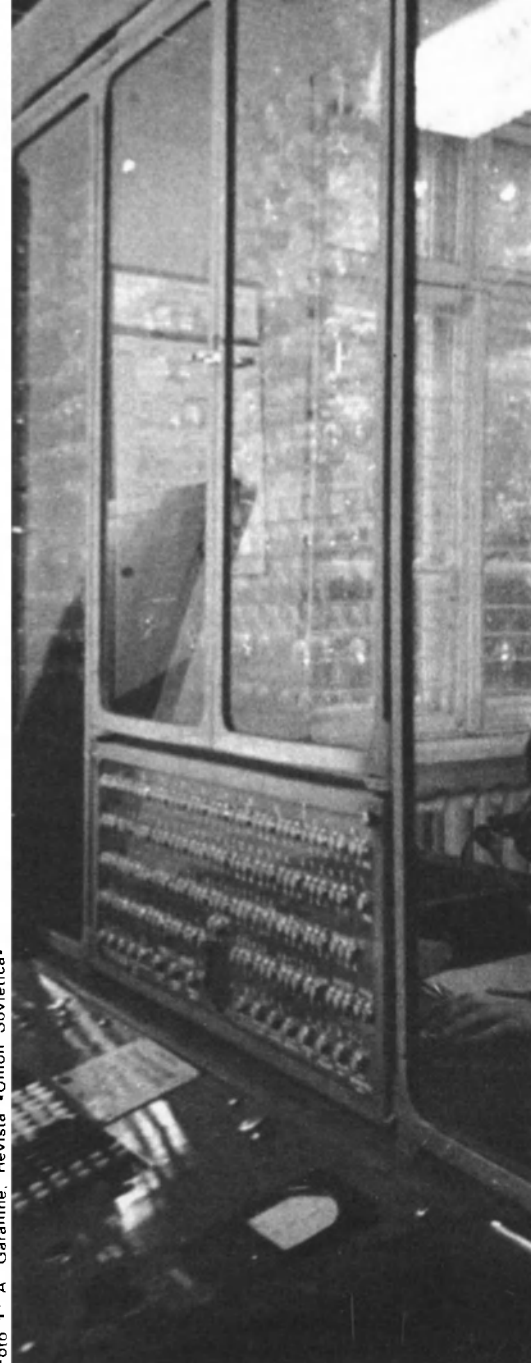


Foto de A. Garamine. Revista «Unión Soviética».

nuevos, en medicina, pedagogía, psicología, didáctica y metodología. Toda esta actividad y estas controversias acabaron por concentrarse en dos cuestiones principales: los «métodos de enseñanza» y «las proyecciones y contenido de la enseñanza». En otras palabras, lo que interesó a todos en general fue la búsqueda de medio y modos de dar todo el vuelo posible al proceso del desarrollo armonioso del individuo y ofrecerle la mejor oportunidad posible de revelar y estimular la potencialidad creadora de cada niño.

Una búsqueda de este tipo, desde luego, no terminará jamás. Pero en estos momentos, después de haberse puesto a prueba en cientos de escuelas soviéticas diversos programas de ensayo que siguen ahora muchos miles de niños, es posible resumir algunos de los rasgos salientes de la obra llevada a cabo en este sentido.



En la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, gran número de escuelas secundarias ofrecen en sus programas cursos de formación práctica para todos los alumnos y, sobre todo, para aquellos que no pueden seguir estudios universitarios. La foto muestra una clase en un liceo o instituto de Moscú, dotada de una gran calculadora electrónica cuyo manejo y «programación» han de aprender los estudiantes.

La cuestión me recuerda una charla que tuve hace pocos años con un educador norteamericano, el Dr. R. Hall, a raíz de una recorrida suya por varias escuelas soviéticas y también del estudio que hiciera de la obra de los maestros de la URSS. El Dr. Hall recordó en esa ocasión lo que dijo hacía más de 60 años un distinguido pedagogo y sicólogo norteamericano, el Dr. Edward L. Thorndyke. Ya por ese entonces se había quejado éste de que las más de las veces se dejara a los resultados de la investigación pedagógica recoger polvo en los anaqueles sin que los maestros los utilizaran, razón por la cual la investigación científica no ejercía nunca la debida influencia en el mejoramiento de planes y programas docentes.

«En la Unión Soviética he visto los esfuerzos que hacen Vds. por establecer el contacto más estrecho posible entre los que estudian los pro-

blemas de la enseñanza y los maestros mismos» me dijo el Dr. Hall. «Gracias a esta relación se puede tener la seguridad de que los resultados de no importa qué estudio hallarán aplicación práctica inmediata.»

Y eso es precisamente la que ocurre. El académico Isaac Kikoin, físico soviético de primer orden, me dijo en cierta ocasión: «Recuerdo lo que dijo un periodista al enterarse de que nada menos que cuatro académicos y varios doctores en ciencias preparábamos textos y cursos de física para las escuelas; que era un sacrificio inconcebible teniendo en cuenta el tiempo que dedicábamos a esa tarea a expensas de nuestros propios trabajos científicos.»

«Pero no tenía por qué elogiarnos tanto. Se podía decir que nuestro móvil era más egoísta que otra cosa. Todo hombre de ciencia quiere formar

sucesores competentes. Una de las maneras más efectivas de hacerlo es mejorar nuestras escuelas.»

En la URSS trabajan muchos grupos científicos como éste que acabamos de mencionar: en Novosibirsk, en Moscú, en Jarkov y Kazán, en Leníngrado y en Kiev, por ejemplo. Los hombres de ciencia más ilustres no sólo dan conferencias aisladas en un instituto de enseñanza secundaria, sino que a veces dictan allí un curso completo. Y la experiencia y el conocimiento con el que contribuyen a la preparación de nuevos programas escolares han sido un factor muy valioso en la elevación del nivel general de la enseñanza.

¿Cuáles son esos programas, y en qué forma ha mejorado esta última? Lo primero que se hizo fue una revisión rigurosa y una limpieza completa del depósito de conocimientos esco-



lares, depósito atascado de materias que se habían acumulado en el curso de los siglos. El proceso r.o consistió solamente en una eliminación y reducción del volumen del material, sino, en primer lugar, en un mejoramiento de los conceptos generales sobre enseñanza. Así como la lógica del conocimiento científico del mundo (de lo particular a lo general) no es la misma que se aplica para aprenderlo en la escuela, el proceso de la enseñanza no tiene por qué duplicar ciegamente los pasos que han ido dando los descubridores de las diversas verdades científicas.

Se redujo a un mínimo razonable todo los materiales de referencia y hechos que no exigieran «ejercicios mentales» sino simple retención en la memoria, y con ello se logró dar da a los programas escolares mucha mayor madurez de la que tenían. Ya no se pide a los niños que recuerden y repitan lo que se les enseña, sino que saquen las consecuencias lógicas de ello y vayan adquiriendo una comprensión más profunda de la interdependencia existente entre los hechos y los fenómenos.

En el curso de este proceso de maduración las escuelas no han tenido necesidad de añadir horas extra al programa. El curso de historia rusa del siglo XIX, que antes tomaba 25 horas en séptimo año y 30 horas en el noveno, se enseña ahora dedicándole 50 horas en octavo año; menos horas en conjunto, pero un estudio más profundo de la materia.

Un cambio muy significativo es la reducción de la fase elemental, que ha pasado de cuatro a tres años con un programa que se estuvo preparando durante mucho tiempo y que merece mención especial.

Es difícil imaginarse a un niño de siete años que pasa al pizarrón y, con la mayor naturalidad del mundo, resuelve allí ecuaciones algebraicas; pero esto es lo que uno puede ver actualmente en la Unión Soviética, no como demostración especial de los talentos particulares de ciertos niños, sino como parte del trabajo cotidiano en varias escuelas experimentales.

El estudio de la capacidad del niño para aprender ha arrojado algunos resultados sorprendentes. Hasta los niños de primer año de primaria son capaces de dominar la clase de conceptos abstractos que antes se creía únicamente al alcance de niños de mucha más edad. El ejemplo de las abstracciones algebraicas es concluyente en este sentido.

En los experimentos llevados a cabo en Moscú y en cierto número de escuelas en las regiones de Kalinin y Tula se ha visto que la capacidad de aprender de los alumnos de primer año es considerablemente más grande hoy en día que la que se atribuía a sus predecesores. Esta capacidad constituye la base sobre la cual se prepara el programa de enseñanza primaria.

Establecer científicamente este hecho, convencer a mucha gente de



Foto © A. Garannine, Revista «Unión Soviética»

la validez de la premisa y aplicar los resultados de los experimentos iniciales en forma de programas para ciertas escuelas especialmente seleccionadas es cosa que llevó su tiempo. De estos estudios y pruebas se sacó la conclusión de que los cuatro años elementales de primaria podían reducirse a tres, dejando así disponibles 500 horas para la enseñanza de cursos sistemáticos de ciencia y haciendo posible el eliminar cierto número de lecciones en el programa de secundaria.

Como lo ha señalado el Ministro de Educación de la URSS, señor Mijail Prokófiev, los nuevos programas se pusieron en funcionamiento para aliviar a las escuelas de su pesadísima carga de trabajo, carga que es el azote o maldición de tantos establecimientos de enseñanza en todo el mundo. Como hombre de letras y educador, el Ministro sabía perfectamente bien que el aliviar esa carga dará a los niños oportunidad de trabajar por su cuenta y también de seguir estudios especiales que correspondan a sus inclinaciones personales.

Con el programa escolar que se cumple en la Unión Soviética se está persiguiendo precisamente este fin. Para las clases superiores se organizan cursos facultativos que ofrecen preparación práctica y ejercicios de

laboratorio en oficios como el de dibujante de mecánica, ingeniero electrónico y de radio, técnico de química y mecánica y especialista en agronomía y ganadería.

En 1967 y 1968, entre 40 y el 60% de los niños matriculados en noveno y décimo año en las escuelas de todo el país aprovecharon estos estudios facultativos, y en 516 escuelas se ofrecieron, en cerca de 2.000 clases nuevas, cursos especializados de matemáticas, física y química.

El cambio al nuevo sistema, llevado a cabo ya en la mayor parte de las 206.000 escuelas con que cuenta el país, pone a prueba la voluntad, habilidad y personalidad de los 2.500.000 de maestros que en ellas trabajan.

Esta renovación nacional de los programas escolares, basada en años de estudios constantes, reclama también un considerable esfuerzo financiero del gobierno. Cuando añadimos a los 50 millones de niños que frecuentan las escuelas soviéticas todas las otras formas de enseñanza que se imparten en el país, tendremos que se dedican a estudios de una u otra clase unos 80 millones de habitantes de éste, lo cual significa que hay que suministrar todos los años unos 300 millones de textos publicados en 47 idiomas distintos. ■

# UN SISTEMA COMPLETO POR REHACER

por  
**Paul Lengrand**

**E**l «Emilio» de Rousseau data ya de hace dos siglos. Ya por la séptima década del siglo XVIII Rousseau se sorprendía en él ante la forma de educar a los hombres en su época. ¿Qué es lo verdaderamente necesario: que el ser humano se adapte a la enseñanza o, por el contrario, que la enseñanza se adapte al hombre? El dilema fundamental quedó planteado en esos términos. Desde entonces, con la misma regularidad con que se suceden las generaciones, la relación entre educación y vida es objeto de reflexiones, meditaciones y experiencias.

La lista de protestas, proyectos y

---

PAUL LENGRAND, es dentro de la Unesco, jefe de la sección de educación permanente en el Departamento de Adelanto de la Educación. A la pluma del señor Lengrand se deben muchos artículos sobre educación de adultos y educación permanente publicados en revistas especializadas, así como el libro «Education permanente» publicado en París, en 1966, por las Editions Peuple et Culture.

proposiciones es abundante. Tras de Rousseau vino Pestalozzi, y luego Froebel, Russel, Dewey, Freinet, Makarenko, María Montessori y tantos otros pioneros de la reforma educativa. Esto, por no hablar de tantos filósofos preocupados también, y en primer lugar, por la formación y desarrollo del modelo humano y a los que habría que tener igualmente en cuenta. Releyendo a Hegel, Comte o Nietzsche, uno encuentra a cada página la misma preocupación; la de cómo puede el hombre, gracias a sus experiencias, reflexiones y relaciones con el mundo, crearse una personalidad, ser cada vez más él mismo y conquistar su libertad verdadera, concreta, irremplazable.

Material ideológico no falta por cierto. Pero también sobran pruebas de que las ideas sobre educación no se han puesto en práctica sino de una manera muy relativa.

De las estructuras tradicionales ha

salido constantemente una resistencia pasiva, y en algunos casos activa, a la transformación del proceso educativo para hacerlo responder tanto al interés de los individuos como al de las sociedades.

De todas las empresas humanas, la de enseñar es, evidentemente, la que encuentra mayores dificultades para progresar. Instituciones como las Iglesias, como los ejércitos, conocidas por su estabilidad, se encuentran desde hace varias décadas en plena evolución. La defensa nacional se prepara más en los laboratorios de los científicos que en los patios de los cuarteles. En Roma, mientras los obispos del mundo entero discuten con el Papa las modalidades del «poder eclesiástico», hay simples curas que se unen a los que protestan y exigen participar en las decisiones correspondientes.

Hasta hace poco tiempo nada de parecido ha pasado en el mundo de la

Honoré Daumier (1808-1879) realizó, como es bien sabido, una serie de litografías —verdaderas caricaturas sociales— en que el célebre pintor francés pasó revista a los grandes problemas de su época: trabajo, justicia, transportes, tipos de descanso, en que apuntaban ya las inquietudes y malestares de la sociedad Industrial. Entre tantos otros temas, no se le escapó el de la enseñanza y los problemas escolares, como lo muestra esta solemne distribución de premios en 1850.



«Profesores y rapazuelos», por H. Daumier, Edition Vilo © André Sauret, Edition du Livre, Montecarlo

## ¿Jueces o interlocutores?

enseñanza, por lo menos en la medida en que éste se dirige a niños y adolescentes. Nadie podría negar que, tal como se la dispensa hoy día en la mayor parte de los países de estructura moderna, aquélla ha franqueado sus buenas etapas desde los días en que Dickens o Jules Vallès hacían sus amargos análisis y sombrías descripciones. Ya no se azota a los niños, ni se les nubla sistemáticamente la inteligencia. Tampoco se aprende de memoria los nombres de los afluentes del Rin o del Támesis. Las costumbres han evolucionado y mejorado, y en la práctica de la enseñanza se reflejan varias conquistas decisivas de la civilización. Actualmente se respeta al niño por lo general: por lo menos se respeta su integridad física. Hasta cierto punto, las «luces» de nuestro siglo de progreso han llegado tanto a los programas como a la metodología; pero lo esencial, lo fundamental, se mantiene incambiado e inmutable.

Los instrumentos de que la sociedad dispone para instruir y formar a los futuros ciudadanos: las escuelas, las universidades, presentan, de generación en generación, las mismas características: vínculos episódicos con la vida, ignorancia de las realidades concretas, divorcio del placer y la enseñanza y falta de «diálogo» y de participación.

Se sabe bien cuáles son los obstáculos que se oponen al cambio. Algunos hasta tienen una razón sólida de ser. Descuidar la función transmisora del proceso educativo es imposible. ¿Cómo, si no es mediante la enseñanza, puede unirse la generación actual a las que la han precedido e integrarse con ellas? Es normal e inevitable que el pasado —todos los pasados, el de la humanidad en general y el de cada sociedad en particular— ocupe un lugar de preferencia en todo magisterio y le dé su carácter particular. Esta es una riqueza común a todos los hombres, y la privación que sufren los que no han tenido sino un acceso limitado a la herencia cultural es cosa que se conoce demasiado bien. Pero esta «tradición», por preciosa que sea, se convierte en obstáculo cuando no se la integra a una visión futura de la vida y sirve solamente de pretexto y coartada para rechazar el juego de las fuerzas vitales. En realidad, el obstáculo reside en el sistema entero tal como está constituido y tal como funciona.

La escolaridad obligatoria, cuya necesidad nadie puede poner en duda, paraliza la innovación. ¿Para qué cambiar, para qué mejorar las cosas? Automáticamente, cada año, las escuelas tienen garantizado su contingente de usufructuarios. El juego de la oferta y la demanda, que es el que impone

el progreso, brilla por su ausencia. ¿Para qué, entonces, buscar fórmulas que respondan mejor a las necesidades y aspiraciones de un ser humano en continua transformación?

Tal como está concebida y en la forma en que se atrae a sus cultores, la profesión magisterial no favorece tampoco ni la imaginación ni la iniciativa. El oficio del que enseña le impide, sea cual sea el nivel en el que ejerza su profesión, ponerse de igual a igual con sus alumnos. A sus colegas no tiene por qué darles explicaciones, pero por virtud de los exámenes, pasa de una situación de sumisión a otra de plenos poderes. ¿Existe en el mundo —tal cual es— algo parecido desde el punto de vista de la autoridad a la concentración de poderes de que goza un profesor? El profesor instruye, forma, tiene los privilegios de la edad y el saber. Por definición de su propio cargo, siempre tendrá razón; siempre será un juez prácticamente inapelable y al mismo tiempo un ejecutor. ¿Acaso no es él quien distribuye reproches, castigos y recompensas?

**P**ero no es en esta forma y sometido a este régimen como un hombre se hace adulto y entra en posesión de sus mejores facultades. Si la madurez, si el conocimiento de hombres y situaciones entran en este mundo cerrado sobre sí mismo, es, felizmente, porque algunos se escapan y toman contacto con el otro mundo más vasto de fuera, el mundo en el que intervienen la resistencia de los hombres y la de las cosas: el mundo de la política, del arte, de la finanza... y de la educación de adultos.

Por su parte, las autoridades que en general se ocupan de la enseñanza no tienen ningún interés, ni tampoco deseo, de que esto cambie. Trátese de la familia o del Estado, lo que persiguen estas instituciones mediante la educación es crear hombres conformes con las cosas que están. La mayor parte de los sistemas escolares y universitarios existentes hoy en día están perfectamente ajustados para producir un tipo de individuo que asimile, como verdades reveladas, los mitos y las referencias colectivas. La curiosidad de espíritu es lo que más teme el poder constituido; porque este ánimo de interrogación es lo que hace autónomo al hijo, democrático al ciudadano y adulto al hombre, individuo por definición poco dócil, difícil de doctrinar y capaz de depender de sí mismo, de sus opiniones, para decidir y hacer una elección definitiva.

Es de imaginarse, en estas condiciones, la amplitud de la sorpresa y las proporciones del escándalo pro-

ducido en los medios de los que dependía hasta ahora la acción educativa al expresar dudas sobre su poder y su autoridad, no unas pocas mentes esclarecidas como en otros tiempos —mentes cuyas objeciones eran formuladas tímidamente— sino grandes grupos lanzados a la revuelta en que todo se pone en tela de juicio.

Los acontecimientos de estos últimos años son demasiado conocidos como para que haya necesidad de explayarse al respecto. Baste con recordar la importancia de un momento de la historia en que la protesta, fermento de progreso en todos los dominios de la civilización moderna (reivindicaciones obreras, derechos de la mujer, de la gente de color, de los países colonizados), ha penetrado en un campo hasta ahora furiosamente erizado de defensas, como es el de la docencia.

La actividad de los estudiantes ha abierto una brecha mayúscula en los muros del conservadorismo en la enseñanza, y por esta brecha penetra irresistiblemente un torrente de viejas preguntas acompañadas de otras nuevas, torrente que alimenta las impaciencias y esperanzas del momento. En la misma forma que ha ocurrido con la miseria, la opresión y la injusticia, las víctimas ya no se resignan más, y el número de los que aceptan los defectos e insuficiencias de la enseñanza como expresión de un orden natural de cosas es cada vez menor.

Parecería como si el mundo hubiera partido, en la esfera de la enseñanza, a la conquista de un nuevo orden que, como orden verdadero, tuviera que establecer un equilibrio entre fuerzas contrarias y aceptar una condición de cosa frágil y temporaria. Si crisis es sinónimo de enjuiciamiento, entonces la enseñanza, sin duda alguna, está en crisis. Sería vano tratar de formular una lista completa de los problemas planteados, de la preguntas formuladas, unas fundamentales y otras de detalle. Pero hay algunas que se imponen con fuerza, con particular insistencia:

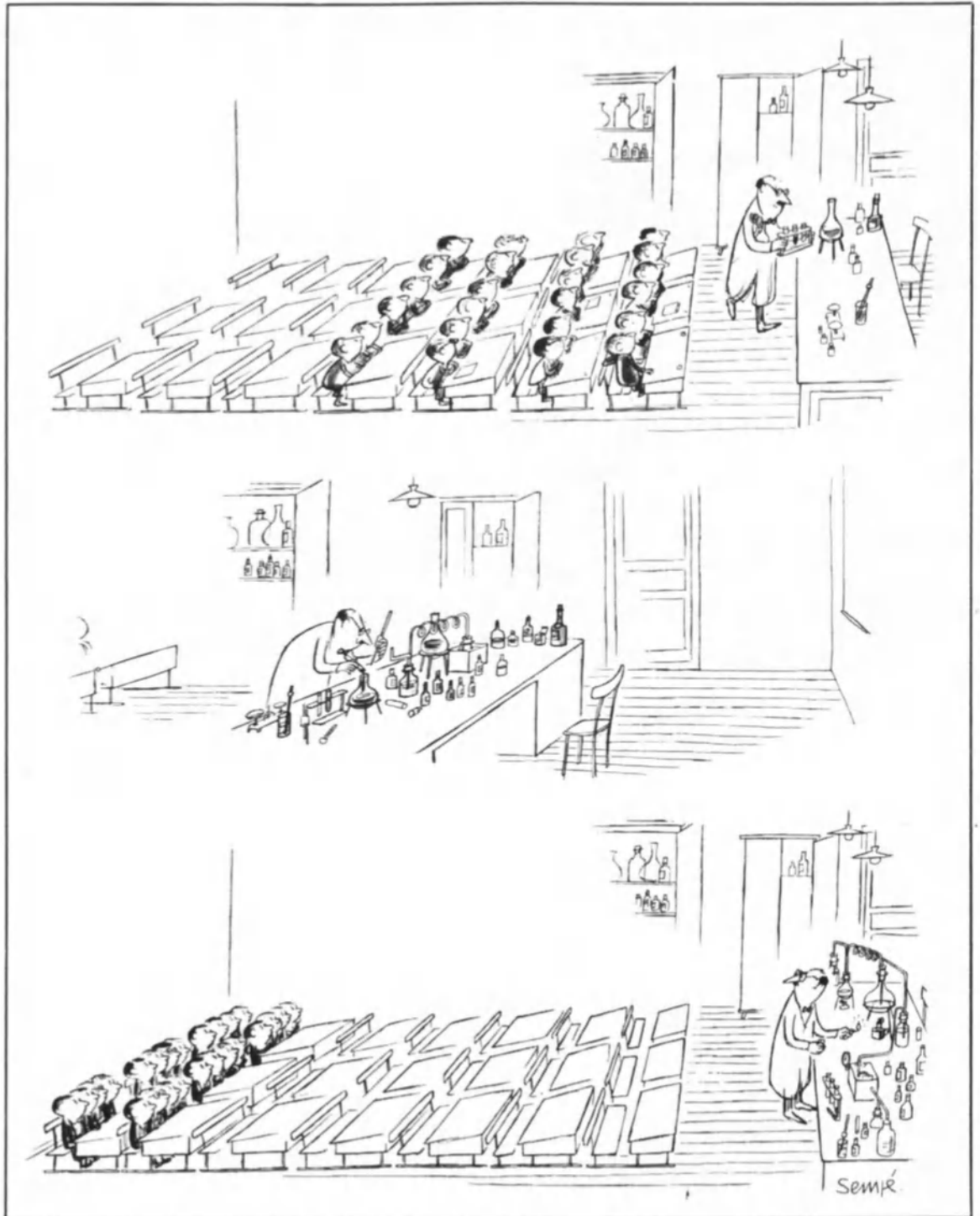
¿En qué parte de la mente, de los sentimientos, del espíritu del alumno, debe actuar la enseñanza? ¿A qué elementos de su personalidad se dirige? ¿No han sido hasta la fecha las definiciones demasiado exiguas, demasiado restringidas? ¿No se han sacrificado los valores físicos, sociales, afectivos y estéticos a un concepto estrecho de lo que es inteligencia y conocimiento?

¿Qué relación hay, por lo que respecta al desarrollo de la persona, entre los datos objetivos (sobre sexo, raza, biología y condición socio-económica), las diferentes formas de acción (sobre hombres y cosas) y las diver-

## LA CLASE DE QUIMICA

Este dibujo del famoso humorista francés Sempé está tomado de su libro «Sálvese quien pueda» (Sauve qui peut) publicado por Denoël en París, 1964.

© Sempé - Edition Denoël



sas empresas educativas? ¿En qué medida se define la educación por una intervención de fuera, una transmisión de conocimientos y técnicas? ¿En qué medida designa un modo de estar en el mundo, un esfuerzo dirigido y sistemático del hombre por integrar la sustancia de su experiencia en una personalidad unificada y armoniosa?

¿Y cómo articular estas dos nociones relativas al ser y al haber educativos? ¿Dónde situar la acción de la enseñanza: en la escuela, en la universidad, en el hogar, en la fábrica, en el estadio, en el sindicato, en el teatro, en los programas de radio o de televisión? ¿Hay una noción global y envolvente que permita

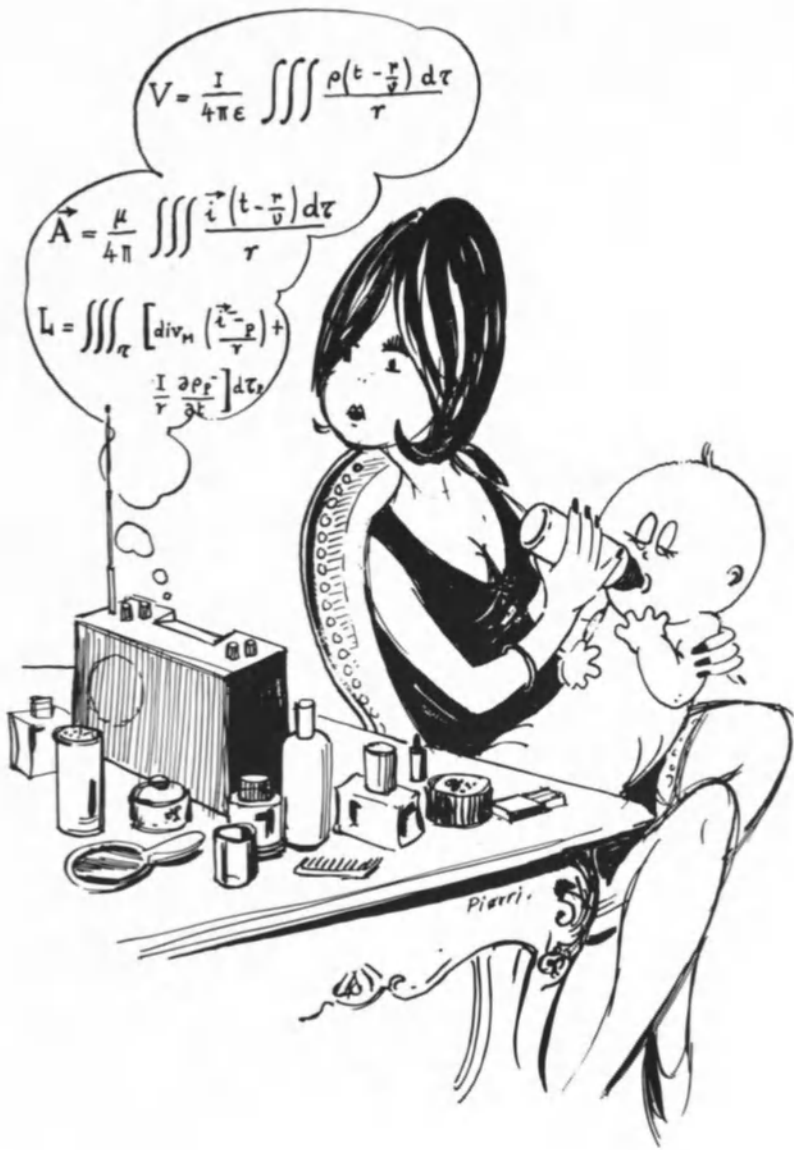
captar los aportes específicos que cada situación y cada institución hace a la instrucción y formación del individuo? ¿Cómo asociar y armonizar estas diversas contribuciones? Y otra cosa más: ¿Hay una edad para la educación? ¿O no es mejor considerar que cada edad plantea problemas específicos, que el ser, en cada etapa de su vida, debe hacer un esfuerzo diferente (y ser ayudado a este fin por las necesarias estructuras institucionales) por comprender los nuevos aspectos de la vida, por comprenderse y situarse, y, gracias a ese esfuerzo, pertrecharse tanto afectiva como intelectualmente para poder aceptar nuevos desafíos y asumir sus responsabilidades con competencia y dis-

creción? ¿No constituye todo esto una ampliación notable del concepto general tanto de la educación como de las funciones que ésta se ve llamada a desempeñar en todo destino humano?

¿Cómo conciliar las exigencias de la selección con las de la formación? ¿En qué medida, tal como funciona la enseñanza en nuestros días, tiene en cuenta la diversidad de caracteres, de temperamentos y ritmo de maduración de los alumnos, así como la variedad de vocaciones que se acusan en éstos?

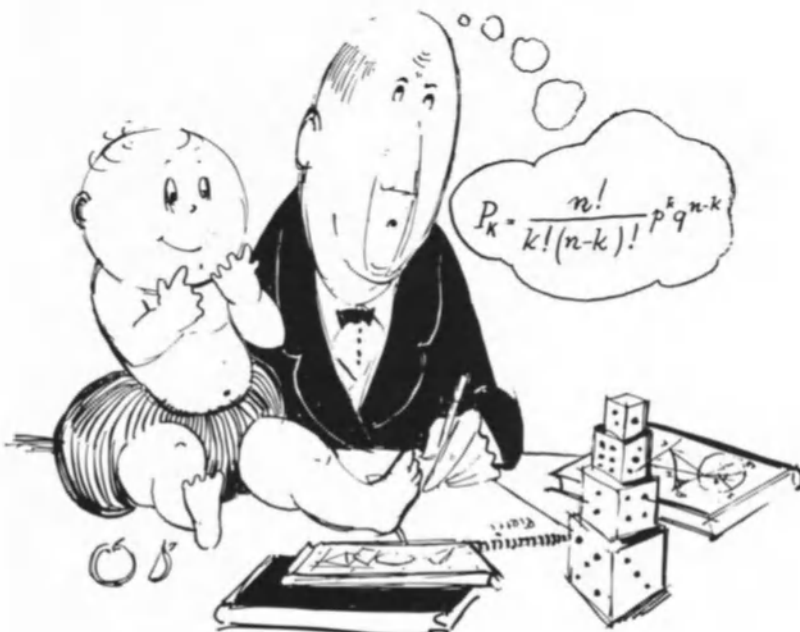
¿Representa la educación, en el contexto actual, una verdadera ayuda al desarrollo económico y social de los países? Y si así es, ¿en qué condiciones podría llenar esta función?

## Que respondan el



### LA ENSEÑANZA PERMANENTE vista por Pietri

Los cuatro dibujos de estas dos páginas están tomados de «Education et Culture», revista publicada por el Consejo de Cooperación Cultural que forma parte del Consejo de Europa y por la Fundación Europea de Cultura.



¿En qué medida han penetrado los programas y los métodos de enseñanza ciertas conquistas del espíritu moderno, como el «sentido histórico» y el «espíritu científico»? ¿No constituye la educación, tal como se la practica en los establecimientos escolares y universitarios, un temible obstáculo al desarrollo normal de las facultades creadoras en el niño, que es el adulto del futuro? ¿Cómo repartir la función docente entre las actividades escolares y las extraescolares? ¿No podrían utilizarse las instituciones educativas como centros de actividades culturales para toda la colectividad?

¿Qué clase de formación habría que dar a los educadores de todas clases para prepararlos para sus nuevas tareas? ¿No debería el que enseña, especialmente, aprender tanto a escuchar y a observar como a hablar, si no más? ¿No es su función, más que la de hacer ostentación de conocimientos, la de organizar y establecer las estructuras de trabajo y de estudio?

¿Qué lugar, qué papel corresponde a la competición dentro de la enseñanza, y cuáles son sus límites? ¿Cómo evitar que por la clasificación se destruya el principio de solidaridad humana y el de colaboración tan esenciales al individuo como a la sociedad? ¿Cómo utilizar los medios de información de masas, no sólo con el objeto de informar y distraer, sino también como instrumentos aptos para formar el espíritu y la sensibilidad?

¿Puede aceptarse que los recursos de un país —recursos forzosamente limitados— se derrochen en un número grande de alumnos que repiten los cursos, en la pérdida de obreros y técnicos calificados que esto implica a la larga y en las eliminaciones que no tienen remedio, entre otras cosas?

Hemos escogido, un poco arbitrariamente si se quiere, varias preguntas, cada una de las cuales contiene a su vez otras relacionadas con ellas y con las estructuras de la sociedad, el lugar que ocupa la educación dentro de ésta y la forma en que responde a los fines más o menos explícitos de los individuos y los grupos.

Cada cual podrá encontrar otras por su cuenta; nadie, según mi leal saber y entender, podría presentar un catálogo completo. Lo importante es cobrar conciencia de un hecho central, dominante: la educación toda está sometida a estos interrogantes.

Se puede optar ciertamente por no modificar nada, fuera de volver a pintar las paredes y colgar unos cuantos cuadros nuevos. Las razones del inmovilismo son fáciles de comprender. Suscitar un nuevo orden es una empresa temible, a la que siempre acompañan renuncias y sacrificios de todo orden. Esta empresa significa un mon-

tón impresionante de trabajos de toda índole, para los cuales hace falta valor, resolución y una confianza inquebrantable en la voluntad y capacidad del hombre; además implica una visión optimista de la vida, con la que se aspira a liquidar los restos de la 'visión contraria, secuela de teologías caducas. Pero hasta por no moverse hay que pagar un precio, algunas veces muy elevado.

Hay quienes han elegido otras soluciones. Se ve, en muchos sitios, soplar un aire de innovación. Aquí el profesor desaparece de su cátedra o ya casi no se le ve en clase; allí lo que desaparece es la idea misma de la clase. En ciertos países ya no se construyen escuelas, sino «unidades educativas» que engloban todo el conjunto del proceso de la enseñanza tanto desde el punto de vista del educando (niño, adolescente y adulto) como de la sustancia (estudio, formación pre-profesional, organización de juegos y deportes, información y comunicación) y por último, desde el punto de vista del cuerpo docente (llamado a contribuir a todos los miembros de la colectividad local que estén en condiciones de participar en la obra global de instrucción).

**E**stá, sobre todo, el desarrollo regular de las estructuras y métodos de educación de adultos. Aquí entra en juego cierto número de principios del nuevo modo de pensar sobre la enseñanza: nada de obligaciones, nada de títulos (excepto en algunos casos excepcionales); elección de actividades en función de intereses y aptitudes personales; intercambio y diálogo; trabajo en común; relaciones e igualdad de condición entre educadores y educandos, que deben aprender unos de otros; utilización al máximo de la propia experiencia vital, etc.

Por importante y esencial que sea, no se podría, sin duda alguna, incorporar este bagaje a todos los aspectos de la enseñanza. Aunque el niño deba empezar a aprender desde una edad muy tierna el sentido de la autonomía, siempre quedará una parte importante de su formación en la que este sentido sea objeto de un aprendizaje particular. Y no hay que olvidar tampoco que la educación de adultos propone modelos de libre expresión en los que puede inspirarse legítima y útilmente todo tipo de enseñanza.

Nos encontramos en el umbral de una nueva era de la educación en la que el foco se aplicará siempre más al tema que a otra cosa, y por ahí salimos de una prehistoria en que se consideraba el ser humano, ante todo, como objeto de enseñanza. Parte de las respuestas, como se ha visto, ha empezado a provenir de los mismos medios docentes, pero no son —y no

pueden ser— más que respuestas parciales. La empresa excede la competencia de un medio particular, por calificado que sea, y se comprende que, por las razones expuestas más arriba, el mundo de la enseñanza no sea el más indicado para darlas, ya que tampoco es cómodo —o esclarecedor— ser a la vez juez y parte.

Uno de los aportes máximos de los educadores conscientes de las limitaciones que caracterizan al pensamiento y la práctica de la acción docente consiste en haber reconocido el carácter permanente que tiene la necesidad de educarse. Pero el éxito actual de esta noción de educación permanente no hace más que poner en evidencia la amplitud de los estudios y experiencias gracias a los cuales este concepto puede llegar a constituir, no sólo una interpretación del proceso educativo en todas sus dimensiones y etapas, sino también una guía para la acción.

¿Quién nos podrá decir bajo qué condiciones y con qué ritmos se producirá el desarrollo de la persona? El sicólogo. El especialista en caracterología. ¿Quién hará los cálculos justos sobre la rentabilidad de la acción educativa considerada en sí misma y en relación con las demás formas de inversión de capital? El economista. Y por otra parte, el sociólogo y el político serán los que pongan en relieve el papel de la educación como producto y factor de la evolución de las sociedades. ¿Y no será el artista el que nos dé las más preciosas lecciones sobre la relación entre la construcción de una obra —sea de la clase que sea— y el desarrollo del ser?

Para que este nuevo orden al que se aspira plasme en realidad y se instituya, será necesario movilizar todos los recursos de orden intelectual, sensible y práctico, así como todas las fuerzas que sostienen el conjunto del edificio social. La experiencia del trabajo en las fábricas, en el campo y en las oficinas es tan necesaria para elaborar la nueva doctrina de la educación como el conocimiento de los filósofos, la inspiración de los poetas y las construcciones teóricas y prácticas de los científicos.

Gracias a la nueva enseñanza se irá perfilando progresivamente un nuevo tipo de hombre ajustado a los progresos del espíritu y las conquistas sociales. Este hombre se sentirá menos interesado que sus predecesores en adquirir un arsenal de respuestas y en calcular su riqueza cultural por el número de esas respuestas que haya logrado acumular. Pero será el hombre de las preguntas, y por su esfuerzo educativo de carácter permanente, logrará dominar con facilidad —y felicidad— las tres formas esenciales de interrogación que yo creo esenciales: la poética, la científica y la política. ■



## ¿HAY VERDADERAMENTE DEMASIADOS MAESTROS?

(viene de la pág. 23)

La cuestión del costo inicial de una maquinaria cara, del cuidado posterior de la misma y de la depreciación que sufra a la larga cobra así una importancia excluyente, como también la cobra la necesidad de lograr que esa maquinaria sea bien tratada en todos los casos, lo cual nos lleva directamente a la cuestión de la madurez, motivaciones y sentido de responsabilidad de los alumnos. Dejar una clase de niños de 9 años solos con una máquina cara que reemplace al maestro es buscarse complicaciones, cuando no un fin rápido al proceso educativo. Si se pone en situación parecida a un grupo de estudiantes de bachillerato que estén a punto de ingresar a la Universidad, el resultado, lógicamente, habrá de ser distinto.

**P**uede muy bien darse el caso de que este grupo se quede solo con la máquina, aprenda lo que tiene que aprender gracias a ella, y disminuya así la necesidad del contacto entre profesor y estudiante. Ahí radica la esencia del empleo de nuevas técnicas para reemplazar a una parte, por lo menos, del cuerpo docente del que se vino echando mano hasta ahora. Pero en el primer caso —el de los niños de 9 años— la presencia del maestro sigue siendo esencial. En los primeros años de escuela, quizá en la época en que se «obliga» al niño a ir a clase, esta oportunidad de reducir el número de maestros tiene que ser menor que la que se presente a un nivel más alto, en que los estudiantes van a clase porque buscan algún conocimiento o noción esencial para su vida o su vocación, son capaces de comprender lo lógico que es que se trate a una máquina tan especial y cara con cuidados también especiales y se puede confiar en que, por lo general, actúen con cierto sentido de responsabilidad.

Desde el punto de vista de lo que cuestan las técnicas nuevas, hay una que sobresale por lo económica. Cuando se habla de «enseñanza programada» hay gente que piensa en una máquina que controla la presentación del material dentro de una secuencia determinada. Pero lo que importa es el control, no el instrumento, y así se ha logrado, con éxito considerable, presentar material «programado» en la forma más sencilla del mundo: en forma de libro (1). Lo único que se le pide al estudiante es que conteste a lo que se pregunta

en los sucesivos recuadros y que pase de uno a otro de acuerdo con ciertas instrucciones, en vez de utilizar una máquina cara que haga lo mismo en vez de él. Lo importante es que actúe de una manera responsable, y si se logra hacerle ver que le conviene más ser honesto que hacer trampas, el propósito que se perseguía está logrado.

Para preparar programas de este tipo hay que proceder con mucha habilidad y mucho tino, pero aunque esa preparación —y el resultado— cueste algo más que el texto archimanido de siempre, costará mucho menos que una máquina complicada. Lo más importante es que el aprendizaje de conocimientos basados en hechos, logrado hasta ahora por el contacto con el maestro, pueda emprenderse en ausencia de éste si se logra que los alumnos o estudiantes sigan fielmente las instrucciones que se les da.

Todo lo cual está muy bien, pero deja una pregunta pendiente. ¿Hasta qué punto constituye una parte esencial del proceso de la enseñanza la influencia personal que el maestro ejerza sobre el alumno? Hay quienes sostienen que ninguna forma mecanizada de instrucción podrá reemplazarlo con ventaja. Dicen éstos que el toma y daca entre maestro y alumno, en forma de preguntas y respuestas, es esencial para cerciorarse de que se ha comprendido bien el conocimiento que se imparte y de que el estudiante podrá hacer uso de ese conocimiento en forma inteligente y constructiva. Se piensa que una máquina no puede reemplazar a un buen maestro como medio de preparar a un ser humano inteligente y adaptable; ayudar al maestro, sí, pero reemplazarlo, nunca.

Hay otro aspecto de esta cuestión de la influencia humana, menos preciso y menos positivamente organizado, que la transmisión del conocimiento y de la habilidad para hacer uso de éste, aunque para muchas filosofías sobre enseñanza sea tan importante como ellas, si no más; la preparación moral del estudiante, la formación de su carácter. Hace ya largo tiempo, antes de que existiera este estilo actual de enseñanza tan concienzudamente organizado que tenemos ahora, dichas influencias personales constituían una responsabilidad automática de la familia y de la colectividad en general. En muchos sentidos todavía lo son, pero hay países en que se reconoce que esa influencia moral incumbe en parte a la escuela y es, en parte, responsabilidad de ésta.

En realidad, cuando un niño se encuentra en la escuela y entra en contacto con otros niños y con adultos,

hay una influencia de todos ellos que se produce inevitablemente, sea o no resultado de un plan; y lo que es más, esa influencia no tiene por qué resultar siempre buena. En tal caso ¿no cabría dar por sentado que a la escuela le corresponde encargarse deliberadamente de parte de este proceso? Hay casos en que un Estado moderno siente la necesidad definida de organizar las influencias humanas capaces de corregir a los niños que proceden de hogares desequilibrados, y de hecho la escuela, con frecuencia, se pone a crear la atmósfera necesaria a la consecución de ese fin. Podrá decirse que estos son servicios que habría que prestar al niño fuera de la escuela, pero con ello se saca el cuerpo a la cuestión. La actividad correctiva de que hablamos es una actividad educativa en el sentido cabal y completo de la expresión, y si se paga a las visitadoras o trabajadores sociales para que se encarguen de esta tarea, tanto el dinero como la mano de obra se dedican, en realidad, a un aspecto de la enseñanza, sea cual sea el tipo de organización de que se haga uso para ello.

**L**a influencia humana es esencial entonces al proceso de la enseñanza, sea para transmitir conocimientos y destrezas, para vigilar, controlar y guiar el trabajo del estudiante o para ejercer sobre éste una influencia de orden moral? Una vez más hay que reconocer que esto varía con la edad del estudiante y con la etapa de su carrera en que está; salta a la vista que debe haber una diferencia de actitud entre el alumno de escuela primaria y el estudiante legalmente reconocido como adulto, con derecho al voto, a la adquisición de propiedades y a casarse sin el consentimiento de sus padres.

Llegado a este punto, si una sociedad determinada decide que la influencia humana del maestro es parte esencial del proceso de la enseñanza organizada, por más técnicas y máquinas que se empleen en ese proceso habrá que considerar inevitable cierta intensificación del empleo de mano de obra, en vista de la clase de actividad que debe desempeñar el maestro; y lo que es más, si un servicio tan importante como éste van a prestarlo profesionales aptos y bien preparados, la sociedad debe estar dispuesta a pagarles una remuneración compatible con la condición que les corresponde dentro de ella. Cuando entre el 20 y el 25 % de la población de un país se encuentre en las escuelas y las universidades, es casi inevitable que se sobrepase el límite de seis a siete por ciento puesto a la proporción de recursos que el país debe asignar a la enseñanza. ■

(1) Por ejemplo, en el programa presentado en el Instituto Pedagógico Nacional de Enseñanza Técnica de Beirut, en el Líbano, bajo los auspicios de la Unesco y la Unión Nacional de Profesores.

# Los lectores nos escriben

## **SATISFACTORIAS ACLARACIONES**

Hemos encontrado muy interesante el artículo «¿Se está haciendo inhabitable nuestro planeta?» publicado en el número de enero de 1969, ya que la mayor parte de los 50 millones de toneladas de peces que se pescan al año procede de las reservas naturales del mar. El Departamento de Pesca de la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura), tiene a su cargo la conservación y administración racional de estas reservas, así como la investigación científica necesaria para lograrlas.

Por esta razón quisiéramos aclarar algunos de los errores de hecho y de concepto que aparecen en los artículos de ese número. Ya no es verdad —aunque podría haberlo sido hace diez años— que «en el Océano Antártico, que es su último refugio, las ballenas han llegado a escasear de modo catastrófico». Las ballenas francas están aumentando gracias a la protección que se les ha prestado en los últimos 50 años y han regresado a los mares de Nueva Zelanda. Hace ya varios años que se protege tanto en el Antártico como en los demás mares del mundo, a la ballena azul, el más grande de los animales vivientes.

Sólo un tipo de ballena más pequeña, la sei, no se reproduce en la misma proporción que se la pesca, pero su disminución no puede considerarse «catastrófica» y, si no sigue registrándose durante largo tiempo, quizá sea de desear que se produzca, ya que las reservas de estos animales son todavía muy grandes y una explotación racional de cualquier recurso natural como ella exige al iniciarse que se reduzca moderadamente su abundancia.

El hecho de que en muchas zonas bajen las reservas de peces no prueba en sí mismo que se los haya pescado rabiamente y en exceso; es sencillamente un síntoma de que cada vez se echa más mano de ellos para alimentar a la humanidad en general, como lo demuestra también el hecho de que el volumen mundial de pesca haya ido aumentando en los últimos 20 años en un 7% anual. Esta proporción es considerablemente mayor que la del aumento de los habitantes de la Tierra y la de la producción de otros alimentos fundamentales.

Desgraciadamente, es cierto que se pesca en exceso y sin control —o se ha pescado— ciertos tipos de peces, pero ya se están dando los pasos necesarios para evitar el abuso en interés mismo de las naciones que lo venían cometiendo. Así en las pesquerías de enchoveta de la costa del Perú, que producen 10 millones de toneladas de estos peces al año, se cuida de mantener el balance ecológico, no para beneficiar la producción del guano, sino para garantizar la producción de harina de pescado y con el apoyo general de toda la industria.

En otros casos hay grupos de países que, por medio de comisiones regionales especializadas, varias de ellas patrocinadas por la FAO, buscan con éxito considerable fortalecer las medidas internacionales que regulen la pesca. Con este fin se llevan a cabo muchos

estudios cooperativos de la biología y la dinámica de los recursos naturales y su medio ambiente, base del conocimiento científico fundamental a la adopción de esas nuevas medidas.

**J.A. Gulland,**  
Jefe de la Sección Recursos Pesqueros  
y División de la Explotación  
de los mismos.

**S.J. Holt,**  
Coordinador de Ciencia Marina y Pesca  
entre la FAO y la UNESCO,  
Departamento de Pesca, FAO, Roma.

## **TODO ES SEGUN EL COLOR...**

Permitánme Vds. un comentario sobre el interesante número dedicado por «El Correo de la Unesco» a la juventud (abril de 1969). Como profesora de enseñanza secundaria, me toca estar en contacto cotidiano con los jóvenes. El artículo «Del desafío al diálogo» comienza diciendo: «Cierta número de jóvenes de nuestra época queda resueltamente al margen de la actividad social...» ¿Pero son verdaderamente los jóvenes los que se sitúan al margen? ¿No son más bien los adultos los que los han abandonado a su suerte? ¿No vendrá la «tendencia a la emancipación» de haberse visto forzados los jóvenes a tomar responsabilidades a las que se han sustraído sus padres? El que un niño o un adolescente tenga un verdadero hogar, y no solamente ropa que ponerse, escuela, un sitio donde dormir y una mesa puesta ¿no es más bien la excepción y no la regla? Por grande que sea la influencia de la escuela, nunca podrá reemplazar al hogar o a la familia. Podría hablar de una estudiante de 13 años que debe pasar los fines de semana sola en casa porque sus padres tienen su propio programa de salidas; o de otra chica de 16 años que ha debido vivir sola en su apartamento mientras sus padres hacían un viaje de tres meses por Europa. Hay muchachos de 13 a 15 años que vienen siempre a clase con la llave de la puerta de calle en el bolsillo porque sus padres están casi siempre ausentes. Y hay niños de escuela que, al salir de clase, tienen que esperar horas y horas en algún cuarto de la portera o encargada de la casa a que su madre vuelva del cine o de cualquier otra parte. Hay, por último, ese tipo de padres a los que interesa tan poco la escuela que no se molestan en ir ni siquiera cuando su hijo recibe un premio por la dedicación que ha puesto en sus estudios.

**Frederica Mueller de Hauser,**  
Ramos Mejía, Argentina.  
(Carta escrita en alemán.)

## **VIRTUDES DE LO PARTICULAR**

Armonías y disonancias: ¿cuestión de apreciación cultural? Tas es el problema que plantean Vds. en el número de junio 1969 («El rechazo de lo insólito», por Tran Van Khê). A partir de este concepto se ha intentado imponer una noción de la música y del arte en general según la cual toda armonía «nueva» puede crearse deliberadamente y hacerse tan válida con el tiempo como las armonías clásicas, con lo que vendría a constituir una ampliación de la adaptación fisiológica. No cabe duda de que lo que en un sitio es disonancia puede ser consonancia en otro; pero hay límites a la

extensión de esta arbitrariedad impuestos por la física misma y por el complejo fisiológico del hombre. No hay que olvidar que la armonía se define por la resonancia de los objetos entre ellos, y desde el punto de vista humano, por la resonancia de nuestras células a las fuerzas del medio de donde han surgido. Todo ser vivo está marcado por su biotopo a través de sus cromosomas: de ahí su acuerdo con el medio (fenómeno neurovegetativo mal conocido, y muy relacionado con el mimetismo). No se puede esperar, por consiguiente, que el arte se haga universal el día de mañana... ¿No es mejor así, y no es mejor también que la cultura, al aportar la tolerancia, tenga por fin primordial el de hacer que los hombres se comuniquen al intrínsecos recíprocamente con respecto a las diferencias menores que existen entre ellos?

**J. Dupagny,**  
Feignies, Francia.

## **CIRCUITO ECONOMICO**

Quizá les interese saber que leo todos los meses «El Correo de la Unesco» de cabo a rabo, y esto desde hace años. Después de mí lo lee mi marido; luego le mando el número a mi padre en Inglaterra, que a su vez se lo pasa a los vecinos; luego va a parar a manos de mi hermano, que se lo envía a mi hermana, enfermera en Londres; desde ahí, pierdo las huellas. Pero eso es lo que se llama hacer circular una revista ¿no?

**Betty Johnson,**  
Nueva York.

## **¿ TRABAJO O ENVILECIMIENTO ?**

El trabajo del hombre ocupa, por término medio, el 50% de su vida activa. Si lo que hace es una tarea sin valor humano, la vida no vale la pena de ser vivida. Todas las ventajas materiales, comodidades y ocios placenteros, etc., no podrán reemplazar nunca la colaboración de la mente que crea y la mano que ejecuta. El progreso ha engendrado un considerable número de obras nuevas servidas por supermáquinas que empujan al hombre al nivel más bajo del servilismo. Estamos lejos de la grandeza y de la dignidad del hombre que debe querer al trabajo del cual vive. Luego del número de julio pasado, dedicado a la Organización Internacional del Trabajo, ¿no podría «El Correo de la Unesco» contemplar la posibilidad de realizar una vasta encuesta sobre el tema para que pudiéramos volver a encontrar la paz y la felicidad a la que todos tenemos derecho?

**Jean Durand,**  
Rouen.

## **COMO ALUMNO Y COMO MAESTRO**

Hace diez años que empecé a leer «El Correo de la Unesco». Era estudiante, y todavía sigo agradecido al profesor que me hizo descubrir esa revista. Ahora soy asistente en el St. Michael's College de Malta, donde trato de interesar al mayor número posible de estudiantes en la obra de la Unesco.

**Philip Tortell,**  
St. Julian's, Malta.



# LATITUDES Y LONGITUDES

## Un británico gana el Premio Kalinga

El último ganador del Premio Kalinga — correspondiente a 1969 — es Sir Gavin de Beer, científico bien conocido por sus estudios de zoología y biología, así como por sus trabajos de difusión de temas científicos. Estos últimos son los que le han valido el Premio de la Unesco, que como se sabe está reservado a tal tipo de obra. Entre 1950 y 1960 Sir Gavin, autor de varios libros sobre temas, no sólo científicos, sino también históricos, literarios y filosóficos, fue director en Londres del Museo Británico de Historia Natural.

## Discar para obtener una lección

Los maestros de cuatro escuelas de Ottawa, la capital canadiense, podrán discar a una biblioteca de películas de televisión instalada en cada una de ellas y pedir, desde cualquiera de sus 110 salas de clase, una lección ya filmada que se transmite por circuito cerrado y se recibe en el aparato con que cuenta la clase.

## Centro de ayuda a la industria del libro en Asia

La Asociación de Editores Japoneses, con la ayuda de la Comisión Japonesa pro Unesco, ha creado un centro en Tokio para promover la publicación de libros en toda el Asia. Este centro realizará estudios especiales de técnica editorial y ofrecerá cursos de información sobre la industria y las nuevas tendencias de lo que se publica en el Asia. La Unesco contribuirá con 36.000 dólares a los cursos que se ofrezcan a los interesados de 18 países.

## Biblioteca de estudios orientales en la Habana

Creada bajo los auspicios de la Comisión Cubana pro Unesco, se ha inaugurado hace unos meses en la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana una biblioteca de estudios orientales que

posee una abundante documentación audiovisual sobre las culturas y las civilizaciones de Asia y una entusiasta clientela regular.

## Un horno no contaminante en la URSS

En la ciudad de Alma Ata, en el Kazakstán, se está construyendo una central térmica con un alto horno que no verterá cenizas en la atmósfera y, por tanto, no contaminará el medio ambiente físico del lugar. Gran parte de las cenizas que produzca el horno las captará la nueva instalación, fundiéndolas a una temperatura de 1.700 grados centígrados y evacuándolas luego en forma líquida.

## Cursos especiales en el Centro Nuclear de Francia

En el Instituto Francés de Ciencia y Técnica Nucleares, con sede en Saclay, se realizará, de Octubre de este año a Julio de 1971, un curso especial para profesionales de todas partes del mundo, curso organizado por el Comisariato Francés de Energía Atómica en colaboración con la Unesco y con la Comisión oficial francesa exclusivamente dedicada a colaborar con ésta. Los que concurren a Saclay podrán elegir entre cuatro especializaciones: Metalurgia especial, Electrónica superior, Química analítica y Radiobiología. Las solicitudes de los candidatos deben enviarse antes del 15 de abril próximo al *Institut National des Sciences et Techniques Nucléaires, Boîte Postale No. 6; 91, Gif-sur-Yvette, France.*

## Apoyo de un gran sindicato al Año Internacional de la Educación

Los *United Automobile Workers*, que constituyen uno de los sindicatos más grandes de los E.E. U.U. de América, han prometido apoyar el Año Internacional de la Educación colaborando al efecto con la Unesco. La sección Asuntos Internacionales del sindicato estudia actualmente varias propuestas entre las que figura una conferencia mundial, que los U.A.W. patro-

cinarian conjuntamente con la Unesco, sobre los medios de orientar la enseñanza según la experiencia personal de cada uno (ya que uno de los objetivos del Año Internacional es difundir la idea de una educación integrada que dure toda la vida). Otra de las propuestas es la de apoyar el plan de la Unesco de hacer uso de los satélites de comunicación para transmitir programas directamente a los países en vías de desarrollo, que los recogerían por medio de aparatos de televisión accionados por pilas.

## Balance del Decenio Hidrológico a mitad de camino

Al reunirse recientemente en la sede de la Unesco en París, un grupo de especialistas de más de 80 países pasó revista a los resultados de la primera mitad del Decenio Hidrológico Internacional, que la Organización ha puesto bajo sus propios auspicios. Las propuestas para el segundo quinquenio (1970-1974) y para una mayor cooperación internacional en cuestiones de hidrología indican la conveniencia de hacer especial hincapié en los aspectos hidrológicos de todo cambio que el hombre emprenda del ambiente en que vive, comprendidos los defectos de la desalinización y el problema, cada vez más agudo, de la contaminación del agua. Se prevé un uso más generalizado de los aparatos que registran ciertos fenómenos a grandes distancias — instrumentos colocados en un avión o en satélites espaciales — para recoger datos sobre la hidrología de regiones vastas y relativamente inaccesibles.

## En comprimidos...

■ El 90 por ciento de las existencias de petróleo y gas natural susceptibles de explotación se agotarán en el curso de los próximos 65 años, de acuerdo con los estudios realizados por un comité del Consejo Nacional de Investigación de la Academia de Ciencias de los Estados Unidos.

■ En un estudio que le ha llevado a la FAO cuatro años se propone una estrategia de expansión agrícola para contemplar las necesidades que creen en los países en vías de desarrollo los 1.000 millones extra de habitantes que éstos calculan tener para 1985.

■ Para 1973 la República de Corea habrá dejado de emplear los caracteres chinos que hoy figuran en sus publicaciones junto a su propio alfabeto «Hangul», creado en 1446.

■ Cuatro liceos o institutos de secundaria del Nepal se han incorporado al Programa de Escuelas Asociadas por la Unesco para la Enseñanza en pro de la Comprensión Internacional, que ya cuenta con 666 establecimientos de enseñanza en 58 países.

■ Es posible que el fondo del mar entre el Japón y Formosa contenga uno de los depósitos de petróleo más ricos del mundo, de acuerdo con una exploración geofísica efectuada recientemente en el Mar de la China Oriental y el Mar Amarillo.

■ Durante los próximos cinco años el Programa Mundial de Alimentación proveerá a los campos de preparación de la juventud de Trinidad y Tobago con alimentos por valor de 304.000 dólares.

## EL ARTE EN LA SEDE DE NACIONES UNIDAS

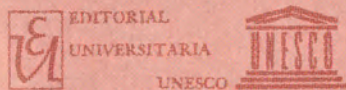


Estos dos detalles de un mosaico del siglo III, obsequiado a Naciones Unidas por la República de Túnez en 1961, han aparecido en una nueva emisión de estampillas de 6 y 13 centavos de dólar, de la serie «El Arte en (la sede de) Naciones Unidas», serie lanzada por la Administración Postal

de éstas. El mosaico completo muestra las Cuatro Estaciones y el Genio del Año y es muy admirado por los millones de personas que visitan la sede de N. U. en Nueva York. El Servicio Filatélico de la Unesco, que representa en Francia a la Administración Postal de Naciones Unidas, tiene a disposición de los interesados estos dos tipos de sellos y carátulas con matasellos del primer día de venta. Por más detalles, puede escribirse a dicho Servicio, Place de Fontenoy, París 7<sup>e</sup>.

Carmen Lorenzo

## Situación del personal docente en América Latina



18x11,5 cm, 322 p., cuadros. 1969  
21 F 36/- 6 dólares

Obra de una distinguida especialista en la materia, este libro reúne por primera vez, en forma sistemática y prácticamente completa, una información detalladísima sobre aspectos tan distintos de la situación de los maestros y profesores latinoamericanos como:

- El estatuto jurídico-administrativo del magisterio,
- Los sistemas de nombramiento y de ascenso,
- Las condiciones de trabajo,
- Los estímulos para el ejercicio de la docencia,
- Las calificaciones del magisterio,
- Las remuneraciones,
- La previsión y asistencia social,
- Las organizaciones del magisterio.

Siguen a estos capítulos tres breves apéndices dedicados a la situación del personal de la enseñanza privada, a la del personal docente extranjero y a las conclusiones a que llega la autora del estudio.

Numerosos cuadros estadísticos y un sinnúmero de datos de detalle, numéricos o de otra índole, hacen de esta obra un manual informativo de manejo fácil que suministra siempre el dato preciso y escrupulosamente verificado.

*Distribución exclusiva en Chile, Argentina, Uruguay, Perú y Paraguay: Editorial Universitaria, S.A., San Francisco 454, Santiago de Chile.*

*Demás países: Agentes de Venta de la Unesco.*

## Para renovar su suscripción y pedir otras publicaciones de la Unesco

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

★

**ANTILLAS NEERLANDESES.** C.G.T. Van Dorp & Co. (Ned. Ant.) N.V. Willemstad, Curaçao, N.A. (Fl. 5,25). — **ARGENTINA.** Editorial Sudamericana, S.A., Humberto I No. 545, Buenos Aires. — **ALEMANIA.** Todas las publicaciones: R. Oldenburg Verlag, Rosenheimerstr. 145,8 Munich 80. Para «UNESCO KURIER» (edición alemana) únicamente: Vertrieb Bahrenfelder-Chaussee 160, Hamburg-Bahrenfeld, C.C.P. 276650. (DM 12). — **BOLIVIA.** Comisión Nacional Boliviana de la Unesco, Ministerio de Educación y Cultura, Casilla de Correo, 4107, La Paz. Sub-agente: Librería Universitaria, Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Apartado 212, Sucre. — **BRASIL.** Livraria de la Fundação Getulio Vargas. Caixa postal 4081-ZC-05, Rio de Janeiro, Guanabara. — **COLOMBIA.** Librería Buchholz Galería, Avenida Jiménez de Quesada 8-40, Apartado aéreo 4956 Bogotá; Ediciones Tercer

Mndou, Apto. aéreo 4817, Bogotá; Distri-bros Ltda., Pio Alfonso García, Carrera 4a 36-119, Cartagena; J. Germán Rodríguez N., Oficina 201, Edificio Banco de Bogotá, Girardot, Cundinamarca; Librería Universitaria, Universidad Pedagógica de Colombia, Tunja. — **COSTA RICA.** Todas las publicaciones: Librería Trejos S.A., Apartado 1313, Teléf. 2285 y 3200, San José. Para «El Correo»: Carlos Valerín Sáenz & Co. Ltda., «El Palacio de las Revistas», Apto. 1924, San José. — **CUBA.** Instituto del Libro, Departamento Económico, Ermita y San Pedro, Cerro, La Habana. — **CHILE.** Todas las publicaciones: Editorial Universitaria S.A., Casilla 10 220, Santiago. «El Correo» únicamente: Comisión Nacional de la Unesco, Mac Iver 764, Depto. 63, Santiago. — **ECUADOR.** Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, Casilla de correo 3542, Guayaquil. — **EL SALVADOR.** Librería Cultural Salvadoreña, S.A., Edificio San Martín, 6a. Calle Oriente N° 118, San Salvador. — **ESPAÑA.** Todas las publicaciones: Librería Científica Medinaceli, Duque de Medinaceli 4, Madrid 14. «El Correo» únicamente: Ediciones Ibero-americanas, S.A., Calle de Oñate, 15, Madrid. Ediciones Liber, Apto. 17, Ondárroa (Vizcaya). (180 ptas.) — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unesco Publications Center. P. O. Box 433, Nueva York N.Y 10016 (U\$S 5.00). — **FILIPINAS.** The Modern Book Co., 928 Rizal Avenue, P.O. Box 63,2 Manila. — **FRANCIA.** Librairie de l'Unesco,

Place de Fontenoy, París, 7°. C.C.P. París 12.598-48 (12 F). — **GUATEMALA.** Comisión Nacional de la Unesco, 6a Calle 9.27 Zona 1, Guatemala. — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd, P.O. Box 366; 101, Water Lane, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie «Aux belles Images», 281, avenue Mohammed-V, Rabat. «El Correo de la Unesco» para el personal docente: Comisión Marroquí para la Unesco, 20, Zenkat Mourabidine, Rabat (CCP 324-45). — **MÉXICO.** Editorial Hermes, Ignacio Mariscal 41, México D.F. (\$ 30). — **MOZAMBIQUE.** Salema & Carvalho, Ltda., Caixa Postal 192, Beira. — **NICARAGUA.** Librería Cultural Nicaraguense, Calle 15 de Setiembre y Avenida Bolívar, Apartado N° 807, Managua. — **PARAGUAY.** Melchor García, Eligio Ayala, 1650, Asunción. — **PERU.** Distribuidora Inca S. A. Emilio Althaus 470, Linco, Apartado 3115, Lima. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Lda., Livraria Portugal, Rua do Carmo 70, Lisboa. — **PUERTO RICO.** Spanish-English Publications, Calle Eleanor Roosevelt 115, Apartado 1912, Hato Rey. — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569 Londres, S.E.1. (20/-) — **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Dominicana, Mercedes 49, Apartado de Correos 656, Santo Domingo. — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguay S.A./ Librería Losada, Maldonado 1092, Colonia 1340, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería Historia, Monjas a Padre Sierra, Edificio Oeste 2, N° 6 (Frente al Capitolio), Apartado de correos 7320, Caracas.



**LA INSIGNIA  
DE VASARELY  
PARA EL AÑO  
INTERNACIONAL  
DE LA EDUCACION**

Esta insignia, creada por el famoso cultor del arte cinético francés Victor Vasarely, señalará a partir de este mes la celebración del Año Internacional de la Educación. Compuesta por anillos concéntricos, la pieza representa la cabeza abstracta del hombre universal iluminado por el conocimiento que se origina en un punto situado en el centro de su frente.