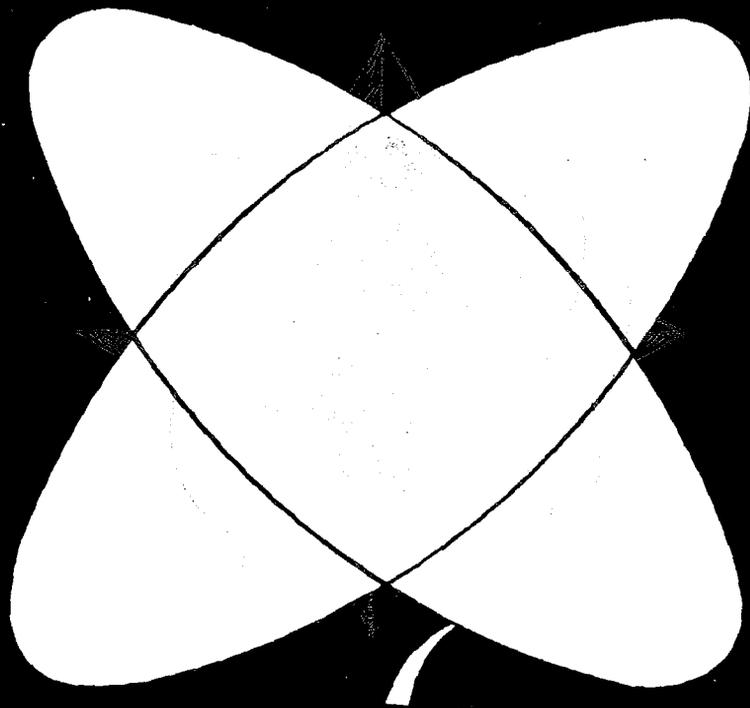


REVISTA

EQUATORIANA
DE EDUCACION

No. 9



FOCO DE LA CULTURA EQUATORIANA



SUMARIO

	Págs.
Emilio Uzcátegui. — La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura	3
Jean Piaget. — El derecho a la educación	16
Pedro Bosch Gimpera. — La orientación de la Universidad	25
P. Rosello. — La crisis del crecimiento de la segunda enseñanza y sus consecuencias	35
Gonzalo Abad G. — Intercambio de ideas mediante el intercambio de personas	45
Jaime Torres Bodet. — (Discurso). — Los adultos y el porvenir de nuestra cultura	51
Mensaje de Dn. Jaime Torres Bodet	62
Jaime Torres Bodet. — “Unesco, una fe personal”	69
Mensaje del Sr. Jaime Torres Bodet	83
Jorge Enrique Adoum. — Dibujo infantil ecuatoriano en los Estados Unidos	87
Crónica	92
Biblioteca del Maestro	100
Calendario de los programas radiales “Temas Pedagógicos”	105

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

NUMERO 9



QUITO-ECUADOR
Av. Mariano Aguilera 332. Apartado 67

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE CIENCIAS FILOSOFICAS Y DE
LA EDUCACION DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Año III

Quito, Enero a Marzo de 1950.

No.
9

LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA

LA COMISION NACIONAL DE LA UNESCO EN EL ECUADOR

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —la UNESCO— nació por el imperativo de preservar los valores espirituales de la humanidad, terriblemente afectados y perpetuamente amenazados por las guerras mundiales.

Las dos grandes contiendas del presente siglo habían destrozado la cultura. Escuelas, Bibliotecas, Monumentos, Universidades, Museos, Laboratorios, Hospitales, lo máspreciado del esfuerzo humano para defender y elevar la salud, la vida y el intelecto, había sufrido los ataques implacables de los elementos bélicos. Y junto a la destrucción material, sobrepasándola en consecuencias dolorosas, había sufrido alteraciones profundas el espíritu de los hombres.

La amenaza latente de una tercera guerra envuelve al mundo en atmósfera de sombrías inquietudes, amenazas y terrores. No se ha modificado la mentalidad de los Gobiernos, de los Altos Comandos Militares y de los grupos hegemónicos de la política y de la economía, por más que los pueblos —todos los pueblos de la tierra— levanten clamores desesperados para consolidar la paz y mediante la paz remediar necesidades, obtener recursos, dominar la miseria y conseguir algún bienestar.

Cada día parece más premiosa la necesidad de agrupar a las Naciones en un movimiento defensor y propulsor de la Educación, de la Ciencia y de la Cultura, y se revela más imperioso el deber de salvar los atributos intelectuales, morales y sociales de la humanidad.

He aquí la razón de ser de la UNESCO.

*

Si buscamos los antecedentes históricos de este organismo que puede considerarse en el campo de la cultura, el más vasto, el de mayores proyecciones y el de la más alta importancia, podemos decir que así como la Liga de las Naciones es la antecesora de las Naciones Unidas, igualmente la Comisión de Cooperación Intelectual es la precursora de la UNESCO.

La Liga de las Naciones y la Comisión de Cooperación Intelectual, pese a sus buenas intenciones y la labor realizada, desaparecieron al peso de sus errores de constitución; pero tenemos fe en que los nuevos organismos, las Naciones Unidas y la UNESCO habrán de sobrevivir, pues la experiencia adquirida permitirá poco a poco pulir las fallas y mejorarlos para hacerlos perdurables.

Al expedir en junio de 1945, en la ciudad de San Francisco, la Carta de las Naciones Unidas, los Estados signatarios, señalaron los propósitos que los animaban y los principios en que debía fun-

darse la nueva organización internacional. Dándole importancia capital, dejaron esbozada la constitución de otro cuerpo en el cual la ciencia, la cultura y la educación pudieran realizar su acción preservadora de la civilización y mantenedora de la paz.

Por esto, en el aspecto meramente formal, se dice que la UNESCO tuvo su origen en la invitación de los Ministros de Educación de las Naciones Aliadas, que dio como resultado la Conferencia celebrada en Londres el mes de Noviembre de 1945. En ella se estudió la manera de dar cumplimiento a una de las disposiciones de la Carta de las Naciones Unidas, la del párrafo 3 del artículo primero, que dice:

“Propósitos de las Naciones Unidas: Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”.

Y luego, la Carta Orgánica de la UNESCO empieza con las siguientes palabras:

“Los Gobiernos signatarios de esta Constitución, en nombre de sus pueblos declaran:

“Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;

“Que la incomprensión mutua de los pueblos ha sido, a través de la historia, uno de los motivos de desconfianzas y de recelos entre las Naciones, por lo cual sus desacuerdos han degenerado en guerra con demasiada frecuencia;

“Que la grande y terrible guerra que acaba de concluir fué posible por la negación de los principios democráticos de la digni-

dad, de la igualdad y del respeto del hombre y por la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, con el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas;

“Que la dignidad del hombre, al exigir la amplia difusión de la cultura y la educación de todos para la justicia, la libertad y la paz, crea un deber sagrado que todas las Naciones tienen que cumplir, dentro de un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;

“Que una paz fundada exclusivamente en los acuerdos políticos y económicos de los Gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos y que, por consecuencia, esa paz deberá basarse sobre la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

“**Por estas razones**, los Estados signatarios de la presente Constitución, convencidos de la necesidad de asegurar a todos amplias e iguales oportunidades para la educación, la investigación sin restricciones de la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y conocimientos, resuelven desarrollar y multiplicar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que se comprendan mejor entre sí y de que adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas.

“**En consecuencia, crean, por la presente, la ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA**, con el fin de alcanzar, mediante la cooperación de las Naciones del mundo, en los dominios de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para los cuales se ha establecido la Organización de las Naciones Unidas y que su Carta proclama”.

*

La UNESCO, no obstante su gigantesca y trascendental labor, no ocupa como podría creerse lugar prominente dentro de la estructura de las Naciones Unidas. Al contrario, podríamos decir, su asiento es modesto; pero quizá su acción sea la más eficaz. Los órganos principales de las Naciones Unidas son la Asamblea General, la Corte Internacional de Justicia, el Consejo de Seguridad, el Consejo de Administración Fiduciaria y el Consejo Económico Social. No se ve en esta enumeración, como hubiera sido de desearlo, un Consejo Educativo, Científico y Cultural. La UNESCO que bien merecería esta jerarquía no es sino —por decirlo así— administrativamente, una de las tantas Agencias u organismos especializados, entre los cuales figuran la Organización Internacional del Trabajo, la de Alimentación y Agricultura, la de Aviación Civil Internacional, el Banco de Reconstrucción y Fomento, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de la Salud, la de Comercio, la de Refugiados, la Unión Postal Universal y la de Telecomunicaciones. Por otro parte, vale la pena considerar que esta forma de constitución reporta algunas ventajas como son la independencia, el disponer de fondos especiales y tener sus propios estatutos o Carta constitutiva.

La UNESCO trabaja sirviéndose de tres principales órganos que son la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo y el Secretariado.

La **Conferencia General** es el organismo superior que está integrado hasta por cinco delegados de cada país miembro; pero con derecho a un solo voto por país. Originariamente, hasta antes de la primera reunión celebrada en París, en 1946, tan sólo participaban en la UNESCO treinta Estados, entre los que figura el Ecuador. Actualmente, con la admisión de Ceylán, aprobada en septiembre de 1949, son cincuenta los Estados Miembros.

La **Conferencia** sesiona anualmente por un período de tres semanas. La primera se reunió en París en Noviembre de 1946; la segunda en la ciudad de México en Noviembre de 1947; la tercera en Beirut (Líbano) de Noviembre 17 a Diciembre 11 de 1948, y

la cuarta también en París del 19 de Septiembre al 5 de Octubre de 1949.

El **Consejo Ejecutivo** tiene por objeto llevar a la práctica los programas de acción aprobados por la Conferencia. Está integrado por 18 representantes de los diferentes países elegidos para un período de tres años por la Conferencia General, y tiene cuatro reuniones anuales.

El peso de la labor de la UNESCO descansa sobre la **Secretaría**, compuesta de varias secciones para la mejor administración y ejecución de los diferentes trabajos. Su sede se halla en la ciudad de París, en donde ocupa el edificio de la Avenida Kléber que anteriormente fuera Hotel Majestic. A la cabeza de la Secretaría se halla el Director General, que es elegido para un término de seis años por la Conferencia General. Este elevadísimo cargo de director espiritual del mundo fué conferido al reputado sabio británico Dr. Julián Huxley y para honra de Latino América está ahora confiado al eminente pensador y poeta mexicano, Dr. Jaime Torres Bodet, a quien el magisterio británico aclamara como al "primer ciudadano del mundo en concepto de los educadores". Colaboran con este funcionario, en primer término, un Director General Adjunto y dos subdirectores, para los aspectos de la cultura y de la educación.

Imposible precisar en pocas líneas las múltiples actividades de la UNESCO. Por esto nos vemos en la necesidad de limitarnos a transcribir los lineamientos generales de su programa de acción que son:

"fomenta por intermedio de la educación elemental, la elevación de los niveles de vida, particularmente en las regiones menos industrializadas, y presta especial atención a la salubridad, los medios de ganarse la vida y la lucha contra el analfabetismo";

"estimula la colaboración entre los hombres de ciencia poniendo a su disposición informes respecto a los

últimos descubrimientos científicos”;

“ayuda y estimula a otros a cooperar en la reconstrucción de la vida educativa, científica y cultural en los países devastados por la guerra”;

“trata de fomentar una mejor comprensión entre los pueblos del mundo y ayudar a eliminar los prejuicios y la ignorancia que pueden impedirles entenderse”;

“estimula el conocimiento recíproco de los pueblos de distintos países por todos los medios de comunicación disponibles, como por ejemplo, las películas cinematográficas, la radio, la prensa y las publicaciones, y por medio de actividades tales como el intercambio de personalidades destacadas”;

“fomenta la difusión de cultura por medio del intercambio internacional de publicaciones y obras de arte”.

Asimismo difícil es condensar las realizaciones que tiene a su haber este inmenso organismo. Los ocho millones de dólares que alcanza su presupuesto anual son en realidad escasos para una obra de tanta magnitud. Sin embargo podemos expresar con satisfacción que ha ayudado eficazmente a reconstruir mucho de las vandálicas destrucciones que ocasionó la última guerra en propiedades de los sagrados campos de la cultura, de la ciencia y de la educación; pues reconoce que la ciencia es una de las más internacionales de todas las actividades humanas; ha fundado institutos tan variados e importantes como el de la Hylea Amazónica y el Internacional del Teatro; y por encima de todas las cosas, ha concedido al problema del analfabetismo, de la educación de adultos y de la educación fundamental, en su forma amplia e integral, la más grande importancia. Los diversos seminarios efectuados en diversos países del mundo son de un valor extraordinario en este campo.

Entre las publicaciones periódicas, acaso la más conocida es el Boletín Mensual **El Correo de la UNESCO** que aparece en espa-

ñol, inglés y francés, excelente periódico, con abundante material gráfico que expone el desarrollo y conquistas de la educación, la ciencia y la cultura a través de los diferentes países del orbe como también los avances de los proyectos de la UNESCO.

Para la divulgación de las materias relacionadas con el estudio de las relaciones internacionales en su sentido amplio, se edita desde 1949 y trimestralmente la revista bilingüe "**International Social Science Bulletin**".

Cada dos meses ve la luz, en inglés y francés el "**Unesco official Bulletin**" con informaciones de los diferentes organismos relacionados con la UNESCO.

El materia de arte, la UNESCO ofrece dos revistas trimestralmente denominadas "**Arts and Education**" y "**Museum**".

Particularmente interesante es el "**Boletín trimestral de Educación Fundamental**", que tiene también ediciones en inglés y francés y da cuenta de los progresos y marcha de la educación básica a través del globo terrestre.

Por último, debemos mencionar el **Boletín de Derechos de Autor** y el **Boletín para bibliotecas**, el primero trimestral y el segundo mensual, ambos en inglés y francés.

Entre muchas otras publicaciones que no tienen carácter de periodicidad se destacan muchas relacionadas con la Educación: tal la serie de nueve folletos denominados "Hacia la Comprensión Internacional", el "Handbook for the Improvement of textbooks and Teaching Materials as aids to International Understanding".

*

El Art. 7º de la Constitución de la UNESCO previene que todos los Estados miembros deben dictar las disposiciones apropiadas a su situación particular, con el objeto de asociar a la Organización los principales grupos nacionales que se interesen en los pro-

blemas de la educación, la investigación científica y la cultura, constituyendo, de preferencia, una Comisión Nacional, en la que estén representados ampliamente el Gobierno y los grupos citados.

Hasta fines de Agosto de 1949, de 48 miembros de la UNESCO, 36 países, entre ellos el nuestro, habían logrado organizar las Comisiones nacionales.

*

El Decreto constitutivo de la COMISION ECUATORIANA, es el N° 218, expedido el 24 de Octubre de 1947, y que dice así:

CARLOS JULIO AROSEMENA,

Presidente Constitucional de la República

Considerando:

Que la Conferencia encargada de establecer la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en Londres en Noviembre de 1946, dictó, con la concurrencia del Ecuador, la Constitución de esa entidad, que fué aceptada por el Gobierno de la República mediante el Decreto Ejecutivo N° 2263, de 20 de Noviembre del citado año;

Que en el Art. 7º de la expresada Constitución se estipula que cada Estado miembro dicte las disposiciones para asociar a todos los grupos nacionales que se interesen en la Educación, la investigación científica y la cultura, especialmente creando una Comisión Nacional en la que estén representados el Gobierno y los indicados grupos, y

Que es fin fundamental del Estado propender a la exaltación

de la persona humana y de sus atributos espirituales y, en lo internacional, su misión es cooperar para el mutuo conocimiento o intercambio de los valores culturales,

Decreta:

Art. 1º—Créase en el Ecuador la Comisión Nacional correspondiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, como asesora del Ministerio de Educación Pública para la cooperación con esa entidad internacional.

Art. 2º—La Comisión se regirá en sus funciones por los mandatos de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura del presente Decreto y del Reglamento que dictará ella misma, con la aprobación del Ministerio del Ramo.

Art. 3º — La Comisión estará integrada por los siguientes miembros:

El Ministro de Educación Pública, quien la presidirá,
El Senador funcional por la Educación Pública oficial,
Un representante del Ministerio de Relaciones Exteriores,
El Presidente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana,
El Subsecretario de Educación Pública,

Un miembro del Consejo Nacional de Educación, designado por este organismo,

Un representante de la Enseñanza Oficial, nombrado por el Ministro del Ramo,

Un representante de la enseñanza Particular,

El Presidente de la Casa de la Cultura, Núcleo del Guayas,

Dos representantes de las entidades culturales, uno por la Sierra y otro por la Costa, elegidos por ellas, y

Un representante de las Universidades de la República, elegido anualmente por sorteo que se hará en el Ministerio de Edu-

cación, entre los elegidos por los respectivos Consejos Universitarios a requerimiento del Ministerio.

Para que las entidades culturales de la Sierra y de la Costa, tengan el derecho de designar su respectivo representante en la Comisión Nacional, deberán inscribirse en el Ministerio de Educación dentro del plazo que se le designe, no pudiendo aceptarse sino a las instituciones que gocen de personería jurídica.

Art. 4º — La Comisión Nacional de Cooperación constituirá, previa aprobación del Ministerio de Educación Pública, Subcomisiones especiales que estimare convenientes para atender a los diversos aspectos de la educación, la ciencia y la cultura y en las que participarán, en la forma más amplia, todos los grupos y entidades nacionales de su índole.

Art. 5º—La Comisión tendrá una Secretaría cuyo titular será designado por ella de entre los componentes de una terna elaborada por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Relaciones Exteriores y la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

Los demás empleados serán también nombrados por la Comisión.

*

Está en curso el Proyecto de Decreto por el cual se amplía el personal de la Comisión Nacional de la UNESCO con miembros de las Universidades de Guayaquil, Cuenca y Loja, a fin de que funcionen en estas ciudades núcleos auxiliares o Subcomisiones de la organización central.

Elegido por esta Comisión, desempeña el cargo de Vocal Secretario el Dr. Rafael Alvarado, quien se preocupa entusiastamente de dar a conocer la acción internacional de la UNESCO, particularmente por medio de las audiciones radiales de la Casa de la Cultura y a quien debemos y agradecemos gran parte de la información que nos ha servido para componer este artículo.

He aquí algo de la labor de la Comisión Ecuatoriana:

La Comisión Nacional ha mantenido constante comunicación con la UNESCO, advirtiendo que el intercambio de notas se realiza por intermedio del Ministerio de Relaciones Exteriores, pues a él se dirigen los Organismos Internacionales. Las principales labores de la Comisión han consistido en informes o dictámenes sobre asuntos consultados o propuestos por la UNESCO. Algunos han merecido comentarios en las publicaciones oficiales de la UNESCO, con elogiosas referencias a las opiniones y votos del Ecuador. Mencionaremos los principales:

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre y su celebración el 10 de Diciembre. El Ecuador fué el primero en acoger la idea de la UNESCO, y el Gobierno expidió el Decreto que establece los actos conmemorativos.

El Concurso Literario y Artístico, para alumnos de los Colegios, acerca de los temas "Juntos construiremos un mundo nuevo" y "La Obra de la UNESCO". Participaron cincuenta y nueve alumnos, y resultaron vencedores los siguientes:

En el Concurso Literario: Fabrián Guido Flores, Rodolfo Glasfeld y Gonzalo Edmundo Carbo, del Colegio Mejía; Fausto Pombar Gil y Humberto Torres, del Colegio Vicente Rocafuerte; Isabel Ramírez Estrada, del Colegio Manuela Cañizares; Inés Albán, del Colegio 24 de Mayo; Juan Francisco Leiva, del Colegio Juan Montalvo; Sabatino Procaccia, del Colegio Americano;

En el Concurso Artístico: Bertha Cruz, del Colegio 24 de Mayo, (Primer Premio); Rosa Merino, del Colegio Manuela Garai-coa; Olimpia Cruz, del Colegio Guayaquil; Gloria María Guamán, del Colegio de los Sagrados Corazones de Cuenca; Gilberto Mejía, y Theo Constante Parra, del Colegio Vicente Rocafuerte.

Entre los informes de mayor importancia figuran: los relativos a becas de estudios, que fueron con los datos estadísticos más completos y ordenados, según opinión del Sr. Director General de la UNESCO; sobre "Defensa y Utilización de los recursos naturales"; sobre la Campaña de Alfabetización y Educación de

adultos; y sobre el Instituto Internacional de la Hilea Amazónica.

Todos han sido favorablemente comentados en las publicaciones oficiales de la UNESCO, y serán objeto de estudio en el Consejo Ejecutivo y en la próxima Asamblea General que va a celebrarse en Florencia.

*

Revista Ecuatoriana de Educación cree cumplir un deber al dedicar este número como homenaje a la fructífera labor de la UNESCO y espera que a través de sus páginas, los educadores ecuatorianos, a quienes va dedicado, se formarán un concepto claro de las finalidades y proyecciones del organismo supremo de la cultura universal y que conocerán asimismo el pensamiento vivo del destacado intelectual Jaime Torres Bodet, dirigente máximo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por medio de algunos de sus discursos que hemos juzgado conveniente reproducir, como también el de algunos de sus más descollantes colaboradores.

Emilio UZCATEGUI.

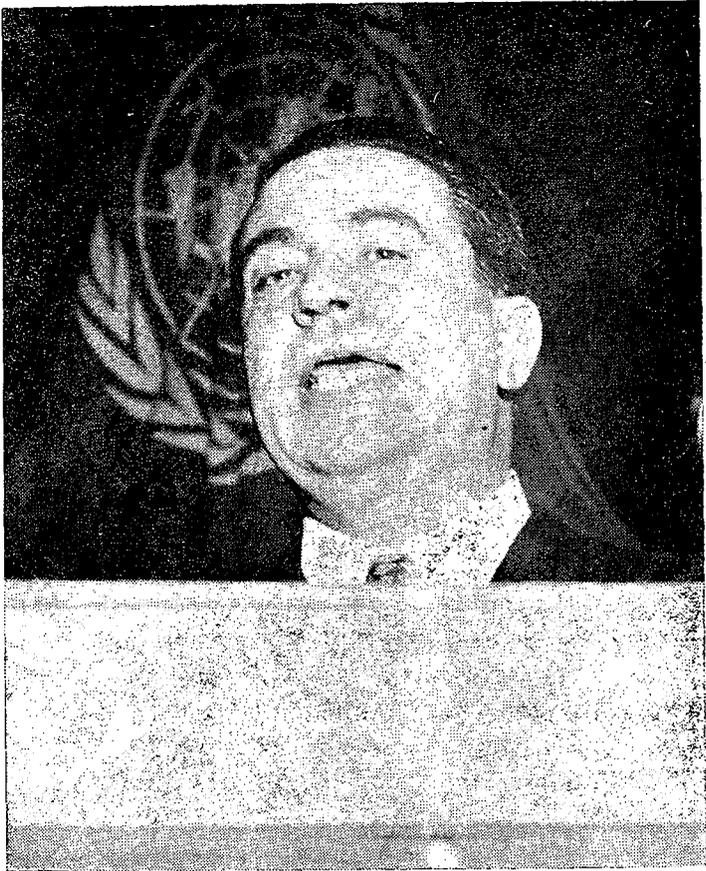
EL DERECHO A LA EDUCACION

"TODA PERSONA TIENE DERECHO A LA EDUCACION".

Por **JEAN PIAGET**

**Director de la Oficina de Educación,
Sub-Director General en funciones
de la Unesco, y encargado de los
Asuntos de Educación.**

El desarrollo del sér humano es función de dos grupos de factores: los factores de herencia y de adaptación biológica, de los que depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales, y los factores de transmisión o de interacción sociales, que intervienen desde la cuna y desempeñan un papel cada vez más importante, en el curso del crecimiento, en la constitución de las conductas y de la vida mental. Hablar de



El Dr. Jaime Torres Bodet pronunciando su discurso en la apertura de la IV Conferencia General de la Unesco.

un derecho a la educación es ante todo, por consiguiente, constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación misma del individuo.

Sólo algunas sociedades animales de tipo inferior se hallan enteramente regidas por el juego de los instintos; es decir, de

dispositivos hereditarios que se mantienen interiores en los individuos mismos. En los animales superiores, ya, el perfeccionamiento de ciertas conductas, exclusivamente instintivas o innatas en apariencia, requiere la intervención de transmisiones sociales exteriores, en forma de imitaciones, de adiestramiento; en suma, de una educación de las crías por la madre o el padre. Un psicólogo chino, por ejemplo, ha demostrado hasta qué punto el instinto de caza de los gatitos separados de su madre se desarrolla menos bien que las mismas conductas reforzadas por las estimulaciones y el ejemplo maternales. Pero, en el animal, la vida de familia es corta y los comienzos de educación que esa vida lleva consigo quedan perfectamente limitados: entre los más dotados de los antropoides, los chimpancés, las relaciones entre padres e hijos cesan al cabo de unas semanas, y, al final del primer año, la madre no conoce a su retoño más que en un caso entre cinco.

La diferencia esencial entre las sociedades humanas y las sociedades animales se debe, en cambio, a que los principios de las conductas sociales del hombre —los medios técnicos de producción, el lenguaje con el conjunto de las nociones cuya construcción permite, las costumbres y las reglas de toda índole— no están ya determinados desde dentro por mecanismos hereditarios montados de una pieza, prontos a ser activados al contacto de las cosas y del prójimo: esas conductas se adquieren por transmisión exterior, de generación en generación, es decir, merced a la educación, y sólo se desarrollan en función de interacciones sociales múltiples y diferenciadas. Con todo el tiempo que hace que los hombres hablan, por ejemplo, ningún idioma se ha fijado hereditariamente, y es siempre en virtud de una acción educativa externa del medio ambiente familiar sobre el niño pequeño como éste aprende su lengua, tan justamente denominada “maternal”. Indudablemente, las potencialidades del sistema nervioso humano permiten una adquisición semejante, negada a los antropoides, y la posesión de cierta “función simbólica” forma parte de esas disposiciones internas que la sociedad no crea, pero sí utiliza: em-

pero, sin una transmisión social exterior (es decir, en primer lugar, educativa), la continuidad del lenguaje colectivo no pasaría de ser propiamente imposible. Un hecho parejo señala, desde el arranque mismo, el papel de esta condición formadora, que no es suficiente por sí sola, pero sí estrictamente necesaria para el desarrollo mental, y que constituye la educación.

Ahora bien, lo que es cierto en lo que atañe al lenguaje, medio de expresión de los valores colectivos, lo es en idéntica medida por lo que toca a esos valores mismos, así como a las reglas que los estructuran, empezando por los dos sistemas de valores y de normas más importantes para la adaptación ulterior del individuo a su medio: la lógica y la moral.

Por espacio de largo tiempo ha podido creerse que la lógica era innata en el individuo y pertenecía, de hecho y de derecho, a la "naturaleza humana", que el sentido común considera como anterior a la vida social: de donde la idea, corriente aún en los siglos XVII y XVIII (y de la que ha seguido siendo tributaria la opinión media), de que las "facultades" lógicas, etc., son "naturales", e incluso las únicas "naturales", en oposición a los productos artificiales de la vida colectiva. Así consideraba Descartes el "buen sentido" — es decir, la facultad de razonar lógicamente — como la cosa más difundida en el mundo, y Rousseau fundaba todo su sistema pedagógico en la oposición entre las perfecciones congénitas del individuo y las desviaciones ulteriores debidas a la vida social. Estas nociones son las que inspiraron las doctrinas de la escuela tradicional: puesto que el hombre está preformado en el niño y el desarrollo individual consiste, sin más, en una actualización de facultades virtuales; el papel de la educación se reduce entonces a una simple instrucción; se trata solamente de amueblar o de alimentar unas facultades enteramente hechas, y no de formarlas; basta, en definitiva, acumular conocimientos en la memoria, en lugar de concebir la escuela como un centro tal de actividades reales (y experimentales) proseguidas en común,

que la inteligencia lógica se elabore en él en función de la acción y de los intercambios sociales.

Ahora bien, la lógica no tiene nada de innata en el niño. El resultado más claro de un conjunto de investigaciones referentes, no sólo al pensamiento verbal de los niños pequeños, sino a su inteligencia práctica y a las operaciones concretas por medio de las cuales construyeron sus clasificaciones, sus nociones de número y de espacio, de orden y de cantidad, de movimiento, de tiempo y de velocidad, etc., ha permitido poner en evidencia el hecho de que ciertos razonamientos considerados lógicamente necesarios partiendo de cierto nivel mental son ajenos a las estructuras intelectuales anteriores.

Para fijar las ideas con un ejemplo concreto, todo niño normal de 7 a 8 años admitirá que, si dos vasos de formas diferentes, **A** y **B**, contienen la misma cantidad de agua, y si los vasos **B** y **C** contienen también la misma cantidad, entonces las cantidades contenidas en **A** y en **C** son iguales, incluso cuando los vasos **A** y **C** son de formas más desemejantes que **A** y **B** o que **B** y **C**. En cambio, según los niños de 4 a 5 años, no hay ninguna razón para admitir que las cantidades **A** y **C** sean iguales, cuando se ha comprobado las igualdades **A — B** y **B — C**, y ni siquiera hay razón decisiva para que el agua se conserve al cambiar de recipiente (1). En cuanto a los niños de 7 a 10 u 11 años, si encuentran evidente el razonamiento **A — B**; **B — C**; luego **A — C**, cuando se trata de una simple cantidad de agua, lo pondrán en duda en cuanto sea cuestión de nociones más complejas (por ejemplo, de pesos) (2) y a *fortiori* de razonamientos simplemente verbales (es decir, sin manipulación de objetos). La lógica formal, en el sen-

(1) Piaget et Szeminska, *La genese du nombre chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé cap. X.

(2) Piaget et Inhelder, *Le développement des quantités chez l'enfant* (Delachaux et Niestlé), cap. II.

tido corriente y adulto del término (entiendo por ello, ni que decir tiene, la capacidad de razonar conforme a esa lógica, como M. Jourdain hacía prosa sin saberlo, y no merced al conocimiento de semejante disciplina) sólo se construye realmente a partir de los 11 o los 12 años, y aun así hay que esperar a la edad entre los 14 y los 15 años para su perfeccionamiento.

Parejos datos de hecho nos parecen de índole tal como para modificar profundamente los términos clásicos del problema pedagógico y, por consiguiente, la significación del derecho a la educación: si la lógica misma se construye en lugar de ser innata, se sigue de ello que la primera tarea de la educación es formar la razón. La proposición "Toda persona tiene derecho a la educación", como afirma solemnemente el comienzo de nuestro artículo 26, significa, pues, en primer lugar: "Todo sér humano tiene derecho a que se le sitúe, durante su formación, en un medio escolar tal que llegue a elaborar, hasta su perfeccionamiento, los instrumentos indispensables de adaptación en que consisten las operaciones de la lógica". Ahora bien, esa formación es más compleja de lo que puede parecer, y no se necesita una perspicacia particular para percatarse, al examinar a los individuos adultos y normales, representativos del honrado término medio humano, de que las personalidades verdaderamente lógicas y señoras de su razón son tan raras como los hombres verdaderamente morales y que ejercen su conciencia según todo el poder de ésta.

Lo que acabamos de decir de los instrumentos de la razón se admitirá más fácilmente por lo que hace a la formación moral —en teoría—, cuando menos. Cada cual concederá que, si ciertas disposiciones innatas permiten al sér humano construir las reglas y los sentimientos morales, esa elaboración supone la intervención de un conjunto de relaciones sociales determinadas, primero familiares, luego más generales. Cada cual reconocerá desde ese momento, hasta cierto punto, el papel formador de la educación moral, en oposición a las tendencias simplemente hereditarias.

Pero aquí vuelve a plantearse — y según un paralelismo, que el análisis hace cada vez más evidente, entre la formación moral y la formación intelectual del individuo — la cuestión de saber si la aportación exterior que se espera de la educación para completar e informar las disposiciones individuales congénitas o adquiridas, puede limitarse a una simple transmisión de reglas y de conocimientos ya hechos: ¿no se trata, en este caso, más que de imponer ciertos deberes y una cierta obediencia, en simetría con la obligación intelectual de retener y de repetir ciertas "lecciones", o el derecho a la educación moral supone, como el derecho a la formación de la razón, un derecho a construir realmente, por lo menos a participar en la elaboración de la disciplina que habrá de obligar a los mismos que han participado en su construcción? Se plantea, pues, en educación moral, un problema de **self-government**, paralelo al de la autoformación de la razón en el seno de una colectividad de investigación. Conviene, en todo caso, hacer hincapié, para empezar, en que el derecho a la educación intelectual y a la educación moral implica más que un derecho a adquirir conocimientos o a escuchar, y más que una obligación de obedecer: se trata de un derecho a forjar ciertos instrumentos espirituales preciosos entre todos, y cuya construcción reclama un ambiente específico, que no esté hecho exclusivamente de sumisión.

La educación es, así, no sólo una formación, sino una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural. Decir que toda persona humana tiene derecho a la educación no es, pues, únicamente sugerir, como supone la psicología individualista tributaria del sentido común, que todo individuo, al que su naturaleza psico-biológica da la seguridad de alcanzar un nivel ya elevado de desarrollo, posee por añadidura el derecho a recibir de la sociedad la iniciación en las tradiciones culturales y morales; es, por el contrario, y mucho más profundamente, afirmar que mal podría el individuo adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto medio

social de formación, y que, en todos los niveles (partiendo de los más elementales hasta los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición del desarrollo, sin duda; pero antes de los 3 a los 4 años, o de los 6 a los 7, según los países, no es la escuela, sino la familia quien desempeña el papel de educadora. Quizá se responda, pues, que aun admitiendo el papel constructivo de las interacciones sociales iniciales, el derecho a la educación atañe ante todo al niño ya formado por el medio familiar y apto para recibir una enseñanza escolar: entonces no se trataría ya de formación real, sino solamente de instrucción. Pero al disociar así el proceso educativo en dos períodos, o según dos esferas de influencia, de las cuales solamente la primera sería formadora, y la segunda se limitaría a la transmisión de conocimientos particulares, vuelve a empobrecerse la significación del derecho a la educación. No sólo se restringe el alcance constructivo de esta última, sino que además se separa a la escuela de la vida, ahora bien, el problema esencial es hacer de la escuela el medio formador que la familia tiende a realizar sin lograrlo nunca suficientemente, y que constituye la condición sine qua non de un desarrollo intelectual y afectivo completo.

Afirmar el derecho de la persona humana a la educación es, por lo tanto, contraer una responsabilidad mucho más grave que la de asegurar a cada cual la posesión de la lectura, de la escritura o del cálculo: es propiamente garantizar a todo niño el cabal desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos, así como de los valores morales que corresponden al ejercicio de esas funciones, hasta la adaptación a la vida social actual. Es, sobre todo, por consiguiente, asumir la obligación — teniendo en cuenta la constitución y las aptitudes que distinguen a cada individuo — de no destruir ni echar a perder nada de las posibilidades que en el individuo yacen y de las que está llamada a beneficiar en primer término la sociedad, en lugar de dejar perderse importantes fracciones de esas posibilidades de ahogar ótras.

Por eso, la proclamación de un derecho a la educación implica, si existe la voluntad de darle una significación que rebase el nivel de las declaraciones verbales, la utilización de los conocimientos psicológicos y sociológicos que tenemos de las leyes del desarrollo mental, y la elaboración de métodos y de técnicas ajustados a los innumerables datos que esos estudios suministran al educador. Se tratará entonces de determinar con arreglo a qué modalidades el medio social constituido por la escuela logrará los mejores procedimientos de formación, y si esa formación consiste en una simple transmisión de conocimientos y de reglas, o si supone, como ya hemos entrevisto, relaciones más complejas entre el maestro y el alumno y entre los alumnos mismos. Volveremos sobre esto a propósito del "desarrollo cabal de la personalidad humana" que postula nuestro texto.

Limitémonos, de momento, a formular el principio y a buscar lo que de él se deduce desde el punto de vista de las obligaciones de la sociedad con respecto al niño. Ese principio es, pues, que la educación no se reduce a una simple aportación que vendría a añadirse a los resultados de un desarrollo individual pautado de una manera innata o que se llevase a cabo con ayuda de la familia exclusivamente: desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia, la educación es una, y constituye uno de los dos factores fundamentales necesarios para la formación intelectual y moral, de modo que la escuela toma sobre sí una parte nada desdeñable de responsabilidad en lo que atañe al éxito final o al fracaso del individuo en la realización de sus propias posibilidades y en su adaptación a la vida social. En una palabra, la evolución interna del individuo no da sino un número más o menos considerable, según las aptitudes de cada cual, de los esbozos que es posible desarrollar, aniquilar o dejar incompletos. Pero no son más que esbozos, y sólo las interacciones sociales y educativas los transformarán en conductas eficaces o los aniquilarán para siempre. El derecho del individuo a desarrollarse normalmente, en función de las posibilidades de que dispone, y la obligación, para la sociedad, de transformar esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles.

LA ORIENTACION DE LA UNIVERSIDAD

VALOR FORMATIVO DE LAS HUMANIDADES

Por PEDRO BOSCH GIMPERA,
ex-rector de la Universidad de Bar-
celona y jefe de la División de Fi-
losofía y Civilizaciones de la Unesco.

En la crisis del mundo, de que ha sido el signo externo la época de las dos guerras que ha vivido nuestra generación, se manifiesta una crisis de la cultura y de su orientación. En ella se coloca el problema de la Universidad y de la cultura superior.

Nuestra época parece de liquidación de un proceso con raíces en el Renacimiento en que surgió frente al mundo medioeval y sus deseos de unidad superior y trascendente, otro orientado a la realidad objetiva y humana que buscaba nuevos caminos y descubrió infinitas posibilidades. El siglo XVII desarrolló la ciencia expe-

rimental y la matemática y encaminó el pensamiento a un nuevo racionalismo sin trabas teológicas ni supuestos indiscutibles que se afirmó en la Ilustración del XVIII y se enlaza con el cientificismo y el positivismo del XIX, que, al fin y a la postre, absorben y oscurecen otras direcciones y transforman las tendencias idealistas. Paralelamente se opera una profunda revolución política, social y económica que desde las revoluciones inglesa, americana y francesa ha cristalizado en un nuevo tipo de sociedad en la que han luchado la libertad y el individualismo y la concepción autoritaria del Estado absoluto en diversas formas con su consecuencia imperialista.

La Universidad y sus orientaciones no podían ser ajenas al proceso general y su futuro depende de cómo se sitúe en relación con las necesidades de los nuevos tiempos. La eminencia de la Universidad medioeval y su orientación teológica respondía a la concepción que hizo crisis en el Renacimiento. Después de él no fué de la Universidad de donde salieron los principales progresos. Vuelve a recobrar su papel en las universidades alemanas del siglo XVIII y en la oposición de los dos tipos de universidad del siglo XIX: la que se concibe meramente como un conjunto de escuelas profesionales y la que, al lado de ellas, coloca en lugar prominente los seminarios promotores de la investigación científica. Del primer tipo surgió la universidad napoleónica que organizaba casi militarmente la técnica profesional al servicio del Estado y de sus orientaciones y que, en cierto modo, ha tenido una nueva vida bajo los regímenes totalitarios. Del segundo la universidad alemana del siglo XIX que buscaba en el fomento de la investigación la fuente del progreso de las ciencias y de su renovación constante. Este nuevo sentido de la cultura universitaria se infiltró en todas partes en una u otra forma y, con mayor o menor intensidad. Incluso para ser buen profesionalista ha parecido que es preciso estar al corriente del movimiento general de la ciencia, conocer los métodos de su elaboración y contribuir a ellos. La ciencia no se concibe como algo que se da de hecho sino como una

gestación continuada en la que es preciso participar activamente y que sólo puede aplicarse en un sentido igualmente dinámico y en solidaridad íntima con todos sus factores.

No es ésta una concepción de la ciencia y de la Universidad que pueda considerarse caduca o en crisis, sino que se afirma con nueva fuerza. Pero la perfección de los métodos de la investigación y la intensificación de las disciplinas particulares ha llevado a una disgregación de las técnicas y ha hecho perder el sentido de totalidad que había tenido la ciencia desde la Antigüedad al Renacimiento y que todavía conservó hasta la Ilustración. Al mismo tiempo, con esta disgregación y dispersión, se han ofuscado o han naufragado los ideales generales humanos y se carece de una orientación filosófica que constituya su nervio motor.

Se olvida a menudo, en el dinamismo de la investigación, que ésta llega a resultados que es preciso coordinar con los principios esenciales de la cultura y que ésta ha de tener un sentido de totalidad. Ello ha contribuido a crear el tipo del "nuevo bárbaro", el profesional más competente que nunca, pero a la vez más inculto: el ingeniero, el médico, el abogado, el técnico que Ortega quería "humanizar" haciendo de su "Facultad de Cultura" el núcleo central de la Universidad y de toda la enseñanza superior, por la que todos debiéramos pasar para aprender la imagen física del mundo (física), los temas fundamentales de la vida orgánica (biología), el proceso histórico de la especie humana (historia), la estructura y el funcionamiento de la vida social (sociología) y el plan del universo (filosofía) en sus líneas esenciales. Habría pues que volver en cierto modo al punto de partida, sin olvidar que la Universidad ha de hacer, además de profesionales, ciencia, en un ambiente cargado de entusiasmo y de esfuerzos científicos, dentro de un sentido orgánico y animada por un espíritu humano.

Si esto puede ser útil en lugares de producción científica intensa y de organización universitaria robusta, en que sea fácil encontrar oportunidades para pasar sin excesivo esfuerzo de la ciencia universitaria a la extra-universitaria, en países como los



La Conferencia de Instrucción Pública celebrada en Ginebra fué presidida por el Sr. Carneiro Representante del Brasil. A la derecha aparece el profesor Piaget, Director de la Oficina de Educación Pública de Ginebra.

nuestros lleva fácilmente a la pérdida de de valores juveniles, al aislamiento de las instituciones de investigación y, a la larga, a su anquilosamiento por falta de renovación. Es preciso, pues, robustecer la investigación científica universitaria de manera que se conecte con todas las demás instituciones que tienen finalidades en parte coincidentes, estableciendo una decidida colaboración con ellas. Y en la manera más eficaz de hacerlo es tender a la transformación del seminario en un verdadero instituto de inves-

tigación en el que, además de la iniciación de las nuevas promociones en el trabajo científico, realice también la tarea de la alta investigación, en contacto con las demás instituciones del país y hasta con las de todo el mundo.

Pero los seminarios universitarios deben realizar también una acción tutelar sobre los maestros de sus especialidades y sobre los profesionistas para mantener a cierta altura su nivel y tenerlos al corriente de los progresos científicos. No podemos pretender que el maestro de grados más elementales de la enseñanza primaria o secundaria o el profesional común y corriente sean investigadores u hombres de ciencia consumados. Basta con que se mantengan al corriente de los resultados y para ellos no deben perder el contacto con la Universidad, acudiendo a ella en busca de información, organizándose cursos de postgraduados o profesionales, de difusión cultural, etcétera. Así los grados inferiores de la enseñanza, los cuerpos profesionales, los servicios técnicos, los centros de investigación no universitarios, se nutrirán de su savia y aprovecharán sus resultados.

La Universidad pasa así necesariamente a un plano y a una posición central en el complejo de la vida de todo el pueblo. Debe convertirse, de simple instrumento de preparación, en fuerza orientadora y permanecer en contacto con las selecciones directoras y con la masa general para infundirle un sentido de cultura y de humanismo.

En todo tiempo la vida histórica se ha desarrollado como resultante del doble juego de la fuerza de poderosas individualidades y de la masa, siendo la civilización la de la refracción de los valores de la cultura, esencialmente de los de la cultura espiritual, en el mundo creado por las necesidades inmediatas de la vida, superándola, mejorándola y humanizándola, si se sigue una marcha ascendente. Cuando la masa como a tal, o cuando la urgencia de la lucha por la mera existencia se imponen, se vive en estancamiento o una regresión.

Y ahora vivimos precisamente un instante en que puede producirse semejante regresión. El mundo se había organizado sin contar con la masa, creyendo que estaban resueltos los problemas de la existencia material porque las cosas no eran bastante conscientes para plantearlos o no tenían bastante fuerza para hacer sentir su voz. Una minoría disfrutaba de los beneficios del bienestar y de la cultura. Los demás no contaban. Hoy aquellos "beati possidentes" se ven amenazados de expropiación material, y, como no se han hecho sentir ni querer los valores de la cultura a la masa que exige el acceso a una vida mejor, con el desplazamiento del centro de gravedad del poder o de la riqueza, se corre el peligro de la pérdida de muchos valores espirituales. ¿Qué sería de éstos a la larga si la filosofía se redujese a la justificación de teorías de la producción o de formas estatales, como ha sucedido en los países totalitarios, o si la enseñanza de la literatura y del arte griegos se considerasen como una parte exigua de la "Historia de la cultura material"?

En este orden de cosas se halla el predominio de la técnica, el olvido durante mucho tiempo y en muchos países de las ciencias del espíritu en la educación en favor de las disciplinas "científicas", residuo todavía apreciable de la época positivista, el descrédito del liberalismo político confundido con el liberalismo económico y la creencia de que el liberalismo es solamente un aparato encubridor de la explotación de la sociedad en beneficio de una clase, el descrédito de la democracia como sistema ante la incapacidad de algunos regímenes democráticos.

Ahora, un nuevo orden de cosas peligrosas, se tambalean los cimientos de la cultura occidental; los valores espirituales y el sentido de la libertad, que ha sufrido rudos golpes que provocaron la última guerra. A pesar de la victoria de la causa de la libertad, ante el problema económico y ante los problemas de la reorganización del mundo de la postguerra en vistas a la evitación de nuevos conflictos interiores y exteriores, parece que todo ha perdido su valor. Se acentúa de nuevo la preponderancia de los intere-

ses materiales y no han desaparecido del todo los regímenes autoritarios y militarizados que anulan el sentido de la libertad y, con éste, a la larga, la cultura espiritual privilegiada de unos individuos, de unas instituciones o de unas clases, como fué inútil oponer una defensa material a las invasiones bárbaras. La influencia de la masa triunfa hasta en los que creen hallarse más alejados de ella, imponiéndoles las preocupaciones por un determinado orden de cosas, mientras que pierden las esencias de la civilización. Únicamente se elimina en muchos lugares y en muchas esferas la libertad y se impone autoritariamente un orden material no apoyado en un orden espiritual que sólo es posible si se acepta interiormente.

Sean cuales sean las soluciones a los problemas económicos y sociales, a los problemas radicales o a los de la política internacional, estas soluciones deben surgir de la cultura espiritual y de su difusión y comprensión, a la vez que de mantener intactas las posibilidades de creación. Una cultura en la que todos puedan participar de sus beneficios y facilite la formación natural de selecciones de la inteligencia, procedan de donde procedan, organizando estas selecciones y cuidando de que irradie su labor y su influencia orientadora hasta los últimos rincones del mundo, para establecer, paralelamente a la estructura material y social, al orden interior y exterior, una estructura espiritual apoyada en una nueva jerarquía moral que salve la libertad y que sea el agente de un nuevo humanismo. Se vio un tiempo en la libertad de creencia y de opinión el remedio al despotismo y ha corrido mucha sangre para hacer posible la tolerancia y la convivencia. Luego fué la libertad política la redentora de órdenes políticos que se creían injustos. Siguió el clamor por la libertad y la seguridad económicas. ¿Hasta qué punto se ha conseguido y hasta qué punto puede lograrse extenderlas a todos los hombres?. En todo caso es esencial mantener todas las libertades humanas y sólo una cultura espiritual fecunda en valores puede impedir la caída en una nueva barbarie, más peligrosa que las del pasado, que puede arruinar la civilización, conservando y hasta generalizando su

forma y su envoltorio exterior. Y ello sólo es posible a través de la educación.

*

La posición central en la cultura moderna debe tenerla la Universidad, que está destinada a que todo converja a ella y a que todos los grados y aspectos de la educación se nutran de ella. Mientras se logra esta organización y se obtienen los medios para realizarla —que ningún Estado debe regatearle y que debería prodigarle—, es preciso que la Universidad esté animada por la conciencia clara de su misión y que trabaje sin descanso para ganar el respeto de todos, como depositaria de las esencias de la cultura y como educadora de las selecciones directoras.

La Universidad, junto con su función más inmediata y tradicional, la formación profesional, junto a la investigación científica y a la formación cultural de los universitarios en un sentido amplio y completo, humanístico, tiene una misión que rebasa la esfera de su reducto, la de velar por el nivel y el espíritu de los demás grados de la enseñanza, influyendo a través de ellos en toda la educación y a la vez la de la difusión y el salvamento de la cultura, para que ésta no sea solamente patrimonio de las selecciones intelectuales, profesionales o sociales, sino que a ella se incorporen todos, incluso las masas, en una forma u otra y para que en todo caso sus valores sean respetados y apreciados por todos los sectores del pueblo.

Dentro de esta idea, el nervio de la Universidad es la Facultad de Humanidades. No es preciso crear ninguna facultad distinta, pues ella, históricamente y por definición, está llamada a este papel. A ella toca dar el tono a la Universidad y saturarla de las esencias de la cultura y del humanismo, no limitándose al estudio profesional y a la investigación de sus disciplinas fundamentales. Debe extraer de ellas su contenido esencial y su inte-

rés humano y hacerlo asequible a todos, en el plano de la cultura superior.

Su problema está íntimamente ligado al del contenido y al de la reforma de la enseñanza secundaria, que debe ser resuelto en función del problema universitario y de este nuevo sentido de la formación universitaria.

Por muy grande que sea el valor formativo de la Matemática o de las lenguas clásicas, si estos estudios no se prosiguen, pronto quedan olvidados los conocimientos adquiridos y el tiempo gastado en aquellos estudios no ha resultado sino una gimnasia intelectual, provechosa sólo de momento y cuyos resultados no compensan el esfuerzo. En cambio, la Historia y la Filosofía, no sólo tienen valor formativo, sino interés permanente y constituyen una necesidad ineludible para todos. Es posible llegar a ser un gran hombre de Estado o un buen historiador, habiendo olvidado el binomio de Newton o la teoría de las cantidades dirigidas, así como se puede ser un excelente operador o un buen ingeniero sin saber griego; pero no es posible ser hombre culto y ni siquiera ciudadano, no se puede vivir "humanamente", sin saber lo que es el hombre y tener idea de su posición en el mundo y de la trayectoria de la humanidad en la historia. Y esta necesidad persiste toda la vida y es común a todos los hombres, cualquiera que sea su profesión o su actividad.



Y —repitámoslo constantemente— sólo la Universidad con su influencia en la educación general puede imponer esta concepción de la cultura, la única compatible con un ideal plenamente humano. Sólo ella puede realizar el equilibrio de las selecciones

directoras y de las masas para que aquéllas no sean una casta opresora y éstas un peso muerto y una fuerza obstaculizadora para el progreso de la cultura, convirtiendo a todas en fuerzas dinámicas y progresivas a su servicio. Y —todavía— sólo así, manteniendo vigilantemente el sentido de la libertad espiritual, encontraremos el secreto del respeto a la individualidad creadora dentro de una organización robusta, sin la que perecen las esencias de la cultura.

LA CRISIS DEL CRECIMIENTO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA Y SUS CONSECUENCIAS

P. ROSELLO

Director Adjunto de la Oficina
Internacional de Educación

Cuando contemplamos el panorama pedagógico mundial, como desde lo alto del observatorio constituido por la **Oficina Internacional de Educación**, lo primero que nos salta a la vista es el fenómeno del desarrollo de la enseñanza en general, y especialmente de la segunda enseñanza. Permítaseme recordar que, en 1914, los establecimientos de enseñanza secundaria de Inglaterra tenían 86.000 alumnos, mientras que ahora cuentan con medio millón de ellos. Más de 8 millones de alumnos —es decir, el 80% de los jóvenes de 14 a 17 años— cursan estudios secundarios en los Estados Unidos. Lo paradójico es que este desarrollo se ha producido a pesar de las barreras alzadas por las autoridades esco-

lares para limitar la asistencia a ciertos sectores de esta enseñanza. Como dicen algunos periodistas, al hacer la crítica de un espectáculo: el éxito ha rebasado las esperanzas del empresario. En este caso, el empresario era el Estado.

Pero la enseñanza secundaria no se contenta con crecer: cambia y evoluciona. Atraviesa una fase de inestabilidad, de tanteos, que no deja de producir cierto estado de malestar entre todos aquellos que, convencidos de que acaba de cerrarse una gran etapa, no ven aún a dónde va a llevarles la siguiente. Cada gran guerra deja en pos de sí remolinos que influyen más o menos a fondo en la estructura y en la metodología de la educación. La última contienda mundial no podía constituir una excepción a esta regla. Y casi todas las reformas de la enseñanza —lo cual no deja de ofrecer interés para nosotros— se concentran en la enseñanza secundaria.

El lector se preguntará por qué contrariamente a lo que suele hacer la mayoría de los observadores, insisto ante todo en el aumento numérico de los alumnos en la segunda enseñanza, antes de hablar de las modificaciones de la estructura de esa enseñanza. Y es que —a despecho de las apariencias— no puede decirse que la enseñanza secundaria multiplique su clientela por haberse modificado o readaptado. Lo cierto es lo contrario. Porque la enseñanza se desarrolla es por lo que nos vemos obligados a modificar nuestros conceptos en lo que atañe a su organización. En última instancia, lo que hoy fuerza a la enseñanza secundaria a ponerse al día y a readaptarse a su vez, es la extensión constante del límite máximo de escolaridad obligatoria. Y esta prolongación de la obligación escolar es tanto, como sabemos, resultado de las campañas desarrolladas por los apóstoles de la pedagogía, cuanto de las imperiosas necesidades de la industrialización de nuestro mundo y de la sustitución del hombre por la máquina. No olvidemos que la acción en favor de la prolongación se inició para evitar el paro. Se olvida con demasiada frecuencia que el edificio de la enseñanza se ha construído en sentido contrario de lo que piensa



La divulgación popular de la ciencia es uno de los problemas más importantes para las sociedades modernas. El Dr. Torres Bodet examina con el Jefe del Departamento de Ciencias los gráficos de una exposición organizada en la Casa de la Unesco por los Clubs amateurs de Ciencia.

la mayoría de la gente. Se empezó por el tejado. La piedra angular fué la Universidad. La enseñanza secundaria, con sus famosos colegios, nacidos de las facultades de Letras y de Artes, se fué desprendiendo poco a poco de ella hasta constituir una unidad independiente. La instrucción primaria fué la última en organizarse. Pero hoy —signo, sin duda, de los tiempos— se ha invertido el movimiento. De donde viene la presión es **de abajo**. Y después de haber constituido la preocupación esencial de todo un siglo la crisis de crecimiento de la enseñanza primaria se ha exten-

dido a la enseñanza secundaria. En la época de las consignas, esta presión tenía que traducirse por fuerza en una fórmula impresionante. En efecto, la campaña se inició entre las dos guerras bajo los lemas de "La enseñanza secundaria para todos", o "La enseñanza secundaria única". Y, ayudada por el trastorno general que la segunda conflagración mundial ha causado, está en vías de extenderse ahora al mundo entero.

La enseñanza secundaria, terreno reservado durante siglos y siglos a unos pocos, va a convertirse, por la fuerza de los hechos, en una enseñanza accesible a todos. Confesemos que, al menos teóricamente, el dilema nos parece fácil de resolver. Por una parte es imposible oponer barreras al empuje de esa marea ascendente, a la afluencia hacia los establecimientos de segunda enseñanza y, por otra, hay la necesidad imperiosa de poner coto enérgicamente a la superpoblación de las profesiones liberales y de atajar el paro intelectual, más peligroso en ciertos aspectos que el paro en las profesionales llamadas manuales. Afortunadamente, si el dilema parece irreductible en el plano teórico, en el terreno de los principios, la práctica ha demostrado una vez más que el problema está lejos de ser irresoluble si se enfoca desde un punto de vista concreto.

La solución era incluso fácil. Era casi el huevo de Colón. ¡Todo estaba en pensar en ella! Si, por razones sociales y de justicia escolar, la enseñanza secundaria debe estar en adelante abierta a todos ¿por qué no denominaríamos desde ahora "enseñanza secundaria", o, para evitar confusiones, "enseñanza de segundo grado", todos los tipos de enseñanza situados entre la enseñanza primaria y la enseñanza superior? ¿Y por qué, en el movimiento general de racionalización, no coordinar más estrechamente los diversos tipos de escuelas frecuentadas por los adolescentes, suprimir las que representen una duplicación de empleo y agrupar en lo sucesivo el conjunto bajo una designación común? Por eso, si vamos al fondo de las cosas, echamos de ver que todas las reformas de la enseñanza secundaria emprendidas en diferentes países giran, desde el

punto de vista de la estructura, en torno a un cambio de nombre y de una rectificación —o incluso, a veces, de una supresión— de fronteras entre los colegios, los liceos, las escuelas primarias superiores, los cursos complementarios y las escuelas profesionales del grado inferior.

La acepción de “escuela secundaria” —denominación reservada hasta ahora a las instituciones de formación clásica y científica que preparan directamente para la Universidad— se ampliará, en consecuencia, considerablemente. Y será el factor edad, y no ya la índole ni la profundidad de los estudios, lo que en adelante sirva de base para definir la enseñanza de segundo grado.

Una vez admitida la equivalencia de las diversas enseñanzas post-primarias, se les han planteado a los reformadores otros tres problemas, que se derivan naturalmente de la aplicación de ese principio: 1) el de la orientación; 2) el de la posibilidad de las fronteras y compartimentos que establecen los diversos sectores de la enseñanza de segundo grado; 3) el de la gratitud de esa enseñanza.

La **orientación**, ante todo. Es la consecuencia lógica y natural del principio de “la enseñanza secundaria para todos” y del incremento de la clientela escolar. Mientras la enseñanza secundaria estaba reservada a una minoría, no se dejaba sentir la necesidad de reglamentar su acceso ni de “dirigir” la corriente de alumnos. Los padres tenían entera libertad, si disponían de los medios necesarios y su hijo contaba con la capacidad precisa, para escoger, en el terreno de los estudios, la dirección que más les agrada. Lo cual prueba una vez más que la libertad es función del número. Cuando los automovilistas eran poco numerosos, no había dirección prohibida ni lugares de estacionamiento reservados. El dirigismo, incluso en pedagogía, es una de las consecuencias más naturales de la **entrada en escena de la masa**. Tampoco en este caso se debe únicamente al descubrimiento de los principios psicológicos de exploración de las aptitudes el que veamos multiplicarse, en el umbral de los estudios secundarios, las clases

llamadas de "orientación". Se ha recurrido a este procedimiento para poner un dique a la enorme afluencia de candidatos y canalizarla. Canalización que, por otra parte, no deja de tener sus tropezos y de encontrar poderosas resistencias. Está excluída la posibilidad de seguir superpoblando las secciones clásica y científica. Creen algunos que, durante este período de filtración y de ensayo, será más fácil hacer aceptar a los padres y a los alumnos mismos los diagnósticos y pronósticos que tienden a alejar de los liceos y colegios clásicos y científicos a los jóvenes que no posean las aptitudes necesarias, orientándolos hacia la enseñanza secundaria de tipo profesional.

¿Cuál deberá ser la **duración de esas clases de orientación**, en cuyo programa figuran generalmente materias comunes y materias en que se permite la opción? Muchos desearían que fuese de dos a tres años. Esas clases abarcarían así todo el ciclo inferior de la enseñanza de segundo grado, y la escuela secundaria tendría una base unificada (siempre la preocupación de la igualdad) con denominaciones diversas: clases de orientación, escuela media, grado inferior, etc.... Señalemos, de pasada, que no todo el mundo está de acuerdo en incluir ese ciclo inferior en la enseñanza de segundo grado. Ciertos países preferirían más bien considerarlo como una prolongación de la enseñanza primaria. La enseñanza secundaria se limitaría entonces a un ciclo de 3 o 4 años. No es difícil distinguir una preocupación social detrás de esa lucha de fronteras. Mientras unos se esfuerzan por englobar en la "secundaria" **toda** la enseñanza partir de los 11 o de los 12 años. ótros luchan por incorporar a la "primaria" **toda** la enseñanza hasta los 14 o los 15 años.

Existe, por consiguiente, una divergencia de puntos de vista en cuanto a la **delimitación de fronteras entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria**. En cambio, volvemos a encontrar la unanimidad en cuanto se trata de permeabilizar las fronteras interiores que separan los diversos compartimentos de la enseñanza secundaria.

En muchos países, esos compartimentos siguen siendo compartimentos estancos. Toda clase de obstáculos se abren al paso de un alumno, en el curso de sus estudios, de una escuela profesional a una escuela de comercio, de una escuela de comercio a una sección científica de un liceo, de la sección científica de un liceo a la sección clásica.

Podría compararse la enseñanza secundaria a una confederación en la que existieran todavía barreras aduaneras entre los países federados y donde se exigiera un pasaporte para pasar de un cantón a otro.

Partiendo del principio de que, pese a los progresos de las ciencias psicológicas, todo diagnóstico puede ponerse en duda, resulta más necesario que nunca dejar una puerta abierta a ulteriores rectificaciones!

Tanto para simbolizar el principio de igualdad como para favorecer esa permeabilidad de las fronteras interiores, la reforma escolar inglesa ha previsto que, en la medida de lo posible, los tres tipos de escuelas secundarias (académicas, modernas y técnicas) no permanecerán como entidades aparte, sino que se agruparán en el mismo edificio, con el nombre de "escuelas multilaterales".

Aunque menos discutido desde el punto de vista teórico, el tercer punto, **gratitud y concesión de becas**, es el que constituye acaso el aspecto crucial de todas las reformas secundarias. En el terreno de la instrucción primaria, las nociones de enseñanza obligatoria y gratuita han acabado por ser inseparables. Desde el momento en que el principio de la obligatoriedad se extiende a la enseñanza de segundo grado, no vemos cómo sea posible eludir lo que se nos presenta corolario lógico de esa obligación: la enseñanza gratuita. Durante la guerra de nada sirvió que se establecieran en ciertos países raciones alimenticias iguales para todos, cuando la masa no disponía de recursos para procurarse ese mínimo vital. ¿Cómo concebir, entonces, que se establezca "una ración educativa" suplementaria sin ponerla al alcance de todos los adolescentes?

Sin embargo, incluso si los estudios son gratuitos, el principio de la justicia escolar se quedará en piadoso deseo mientras no se haya resuelto el problema de la manutención del adolescente, de lo que necesita para ganarse la vida, y de sus gastos de transporte, si sirve en el campo. Aunque sea más bien financiero que pedagógico, este problema no deja por ello de condicionar el éxito de las reformas en curso.

Al lector que haya tenido ocasión de visitar la Exposición permanente de Instrucción Pública, y la Exposición educativa de la UNESCO, que ocupan una de las grandes salas de la Oficina Internacional de Educación, le habrá sorprendido ver hasta qué punto se va volviendo "fotogénica" la enseñanza de segundo grado. Francia, Inglaterra, Nueva Zelanda, los Estados Unidos, entre otros países, presentan en sus vitrinas la vida escolar en los establecimientos de enseñanza secundaria con un cariz tan atractivo, que al visitante le entran ganas de volver a ser estudiante. Y es que en otros tiempos, confesémoslo, las materias enseñadas y los métodos empleados no tenían nada de "fotogénicos". No hay quién fotografíe lo abstracto, ni su medio de expresión, la palabra. No se puede exigir al objetivo que haga agradable el aspecto de una clase que **escucha** o que **piensa**; en cambio, es fácil conseguirlo con una clase en **acción**, una clase que **hace** algo.

¿Cómo no sospechar, a través de esta observación puramente anecdótica, el hondo transtorno que se está produciendo en el terreno de la didáctica secundaria? Porque, no lo olvidemos, las recientes reformas no atañen solamente a la estructura, sino también a los **programas** y a los **métodos**. Durante los siglos y siglos, donde el personal secundario —¿no se llaman sus miembros, en muchos países, "profesores", y no "maestros"?— ha ido a buscar la inspiración necesaria para la realización de su tarea es en los principios de la enseñanza universitaria, en los métodos aplicados en la vieja mansión familiar. Este sistema ha podido funcionar mientras la escuela secundaria siguió siendo una escuela para la minoría. Pero al dejar de ser la escuela de unos pocos para con-

vertirse en la escuela para todos, se encuentra hoy ante el mismo dilema con que tropieza la enseñanza primaria. Desde el momento en que continúa encerrándose en la escuela a la masa de jóvenes que antes entraban a los doce o a los trece años en la vida, no tenemos más remedio que abrir de par en par a la vida las puertas y las ventanas de la escuela. A la vida, es decir, a la realidad, a lo concreto, a la acción.

Una vez más, porque la escuela secundaria se ha convertido en una "familia numerosa", no sólo hemos tenido que cambiar la disposición interior de la casa, sino que modificar también el "régimen alimenticio". Y, con ayuda de las tendencias anglosajonas y pragmatistas, la revisión de los programas y de la didáctica se ha traducido en la introducción de los métodos llamados activos: centros de interés, método de proyectos, trabajo individualizado, trabajo en equipos, etc..... Desde el punto de vista de programas, asistimos a un robustecimiento de las disciplinas que tienen un valor práctico y que hacen intervenir las facultades de observación, de expresión, de creación —por ejemplo, los trabajos manuales, los trabajos caseros, la educación física, los juegos y excursiones, la escenificación, las manifestaciones artísticas, etc. ¿Hay necesidad de añadir que, en muchos países, la escuela secundaria ofrece mucha más resistencia que la escuela primaria a la introducción de esos métodos activos? Lo sorprendente hubiera sido lo contrario. Consagrada durante siglos a la formación de las minorías selectas intelectuales, habiendo tenido que vérselas con una clientela dedicada, por vocación o por necesidad, a la cultura del espíritu, a la escuela secundaria, sobre todo en los países latinos, le cuesta trabajo admitir métodos que en el mejor de los casos sólo había considerado adecuados para interesar a los niños más pequeños o a los alumnos de primer grado.

Tales son, muy esquematizadas —hasta el punto de que, más que un retrato temo haber presentado una caricatura de ellas—, las grandes corrientes que parecen inspirar las reformas de la enseñanza secundaria. No es a un profano a quien corresponde for-

mular un juicio de valor, y menos aún formular una sugerencia o un consejo en lo que concierne a la enseñanza secundaria. Por mi parte, me he contentado con señalar de qué lado venía el viento. Que cada cual quede en libertad de cazar al paso la coyuntura favorable, o, por el contrario, de desdeñarla, o incluso de remar contra la corriente.

INTERCAMBIO DE IDEAS MEDIANTE EL INTERCAMBIO DE PERSONAS

Por Gonzalo ABAD G.

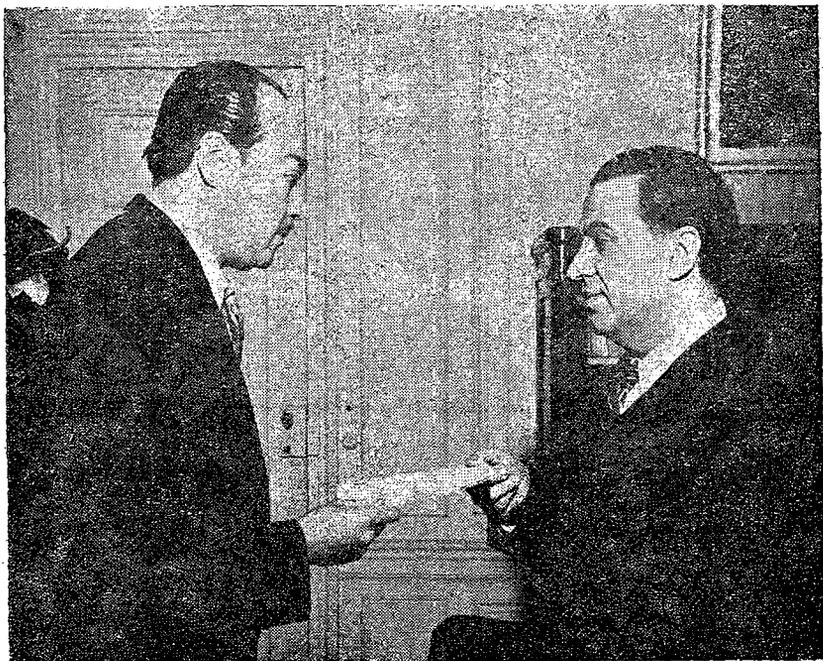
Es curioso observar que, al mismo tiempo que se toman todas las providencias para defenderse de un posible ataque iniciado por un agresor hipotético, los humanos que habitamos el planeta terrestre, en mayor o menor grado, estamos interesados en hacer todo cuanto esté a nuestro alcance para promover el entendimiento del mundo. Los horrores de la última guerra no han constituido lección importante en esta decisión, pues, a juzgar por las apariencias el sér humano que puebla las regiones donde se han desarrollado las guerras internacionales durante los últimos siglos no tiene aversión fundamental a la guerra. Lo que el observador imparcial encuentra es más bien una especie de indiferencia, de fatalismo, de pereza emotiva. Esta actitud de espíritu puede pronunciarse o definirse, en cualquier momento, por un determinado camino. Tal vez por esto es que un grupo de hombres, cada vez

más numeroso, está empeñado en convencer a la humanidad que el camino del progreso es el camino de la paz.

En el plano internacional intergubernamental, la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura constituye una iniciativa importante y feliz en dirección del camino de la paz. Como su Constitución expresamente lo dice, "la finalidad de la Organización es contribuir a la paz y a la seguridad promoviendo la colaboración entre las naciones por medio de la educación, la ciencia y la cultura, a fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo". La UNESCO ha venido desarrollando su programa desde 1946 y, en la actualidad, es una organización bien estructurada y capaz de cumplir la finalidad para la fue creada.

Por cierto que en tratándose de la comprensión internacional no hay que olvidar que las organizaciones no son sino meros canales administrativos para coordinar e impulsar iniciativas de los pueblos interesados en promover la paz. Sería un trágico error pensar que una organización como la UNESCO pueda, por sí sola, hacer algo durable por la paz. Si los pueblos del mundo estimulan, dirigen y coordinan la obra de la UNESCO, entonces sí la UNESCO está en posibilidad de constituir un factor determinante de la paz mundial. Si, por el contrario, los pueblos del mundo dejan que la organización marche como pueda, no se interesan por orientarla y dirigirla, tendríamos que convenir, muy a nuestro pesar, que la UNESCO no sería sino un esfuerzo romántico incapaz de hacer opinión y condenada al más grande fracaso.

El problema es grave porque es el resultado de la influencia de varios factores, que vamos a enumerar ligeramente. El factor bélico, o sea, la serie de influencias de varios grupos humanos para que las diferencias que existen en el mundo se resuelvan por la guerra. El factor emotivo, al que nos referimos más arriba, o



El Sr. Jorge Carrera Andrade, Ministro Plenipotenciario del Ecuador en Londres, hace entrega al Dr. Torres Bodet de un mensaje del Gobierno ecuatoriano haciendo constar sus deseos de difundir en las escuelas los principios de la Declaración de Derechos del Hombre.

sea, el hecho de que no existe una aversión fundamental a la guerra en las grandes mayorías humanas que moran los pueblos probablemente afectados por un nuevo conflicto. El factor angustia que se manifiesta en el deseo general y vago de desear la paz, de querer vivir en paz, es decir, expresión de deseo, pero pereza o indiferencia para actuar de tal manera de conseguir la paz deseada. El factor nacionalista, o sea, el fenómeno de insurgencia de los pueblos que no han alcanzado un alto nivel de cultura

y que, para ellos, es más importante constituirse como naciones antes que engrosar las filas del internacionalismo universal que podría intentar detener o limitar sus aspiraciones nacionales.

Por supuesto que la presencia de estos elementos no es razón para paralizar la obra de la UNESCO, para concluir que, por el momento, no es posible hacer nada. La UNESCO, es decir, sus personeros, se dan cuenta del problema y los departamentos técnicos de la organización han estudiado y estudian estos factores con el propósito de formular planes reales para atacar el problema sobre bases sólidas.

Es así como la UNESCO cuenta con un Servicio de Intercambio de Personas. No obstante que la técnica moderna nos ha dado tantos medios de comunicación internacional como el radio, la prensa, el cine, el contacto directo de los hombres es, todavía, un elemento de primera importancia en la resolución de los problemas mundiales. Nos parece que Ralph Linton es demasiado pesimista, y hasta cierto punto sostiene un grave error, cuando expresa, en su libro "Most of the world, the peoples of Africa, Latin America, and the East today", que hay muchas sociedades cuyas actitudes y valores son tan antitéticos que el conocimiento completo de estos valores produce una reacción negativa, es decir, a mejor conocimiento de las costumbres de pueblos antagónicos, corresponde menor sentimiento fraternal o menor posibilidad de entendimiento entre ellos. Consideramos que la actitud de un pueblo hacia otro pueblo es siempre un resultado y, como tal, precisa estudiar sus elementos para determinar los posibles motivos de dicha actitud. Por otra parte, las actitudes de los pueblos no son fatalmente eternas y pueden ser cambiadas en determinadas circunstancias. Parece que la historia de la humanidad está repleta de ejemplos de este orden. A diferencia de Linton, creemos que el camino a seguir es el que señala el preámbulo de la Constitución de la UNESCO que dice "que puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz".

Inspirados en este principio, el Servicio de Intercambio de Personas de la UNESCO ha concentrado sus actividades a las medidas que describiremos sumariamente a continuación:

- a) Becas internacionales. La primera medida adoptada ha sido la de compilar toda la información posible, sobre programas de becas internacionales existentes en todo el mundo. Se envió un cuestionario sobre la materia y con las contestaciones dadas por centenares de instituciones que sostienen becas para estudiar en el exterior, se ha podido preparar una publicación anual que se titula "Estudios en el Extranjero", en la que se presentan datos referentes a las becas que ofrecen los gobiernos, las universidades y otras instituciones de enseñanza, las organizaciones particulares y fundaciones. Consultando esta publicación, los interesados en terminar o continuar estudios superiores en el extranjero pueden hacer las gestiones correspondientes para obtener una beca. El primer volumen de "Estudios en el Extranjero" fué publicado, en 1948, en inglés y francés. El segundo volumen acaba de aparecer y tendrá una edición española que circulará por América Latina después de pocas semanas. En este volumen se dan datos sobre 24.000 becas ofrecidas por 72 países y territorios, las Naciones Unidas, 4 Agencias especializadas y 19 organizaciones internacionales no gubernamentales.

El Servicio administra unas pocas becas que constan en el presupuesto de la **Unesco** y cuyo número lo determina la Conferencia General, cada año. Para 1950, UNESCO ofrecerá a sus Estados Miembros 50 becas. Los estudios que pueden realizarse con estas becas tienen que guardar estrecha relación con el programa de la UNESCO. El año pasado, se ofreció al Ecuador una beca sobre Información de Masas; para este año, se ha ofrecido una beca para Educación Fundamental y una para el estudio de tensiones, problemas sociológicos que el Departamento de Ciencias Sociales viene estudiando por algunos años. El programa de becas de la UNESCO podría ser aumen-

tado solamente si la Conferencia General lo resolviera así, cuestión que tiene que ser dictada en la Conferencia de Florencia que se reunirá en mayo de este año. Desde luego, el mayor servicio que presta la UNESCO en la aplicación del principio ya enunciado es la publicación de "Estudios en el Extranjero" que es un instrumento concreto que puede ser utilizado por los organizadores de programas de becas internacionales y por los interesados en obtener ayuda para estudiar en el exterior.

- b) Intercambios educativos. La UNESCO posee información sobre intercambios educativos de profesores, jóvenes y obreros industriales y agrícolas. Especialmente en Europa, el intercambio de jóvenes y obreros es una realidad apreciable. Un país recibe un número determinado de jóvenes y obreros en intercambio de igual número de sus nacionales enviados a los países con los cuales se hace el intercambio. Parece que en América Latina todavía no se practica esta modalidad, por lo menos, de manera sistemática. La UNESCO está interesada en promover el intercambio de profesores y, con este motivo, posiblemente convocará una reunión internacional para estudiar el problema. Es claro que el intercambio de profesores ayudaría enormemente a la comprensión internacional; pero por otra parte, es uno de los intercambios difíciles debido a las diferencias de estructura de los sistemas educativos, a la diferencia de idiomas y a las diferencias de salarios del cuerpo docente.

Estas medidas que tienen que ser mejoradas y completas, que tienen que influenciar medios humanos más amplios, que pueden tener nuevas expresiones, son consideradas importantes en el esfuerzo de estimular el intercambio de las ideas como un requisito previo para que las mentes de los hombres sean, en realidad, los baluartes de la paz.

París, 5 de febrero de 1950.

LOS ADULTOS Y EL PORVENIR DE NUESTRA CULTURA

UNA EDUCACION PARA LA RESPONSABILIDAD (1)

Por Jaime TORRES BODET.

Os habéis reunido en esta bella y hospitalaria ciudad para examinar uno de los temas más apasionantes de nuestro tiempo: la educación de los adultos. Ciertamente, las intenciones que inspiran vuestros trabajos no son exclusivas de la época en que vivimos. En algún modo podría decirse que constituyen una in-

- (1) Discurso pronunciado el 16 de junio de 1949 en el Castillo de Kronborg por el Sr. Jaime Torres Bodet, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la ceremonia de apertura de la Conferencia Internacional de Educación de los Adultos (Elsinor, Dinamarca, del 16 al 25 de junio de 1949).

quietud permanente de la cultura. Para no ir más allá de los días en que Atenas, al influjo de la palabra de Sócrates, concebía la filosofía como existencia y la existencia como pedagogía, como "paideia", el recuerdo de Platón nos invita a mostrarnos humildes frente a la idea que nos formamos respecto a la novedad de la meta que perseguimos. No fué Platón, en efecto, quien proclamó que, para educar al ciudadano, hay que educar a la ciudad? Y la ciudad en el mundo clásico no era, en verdad, el Estado mismo? "

No encuentro, empero, contradicción positiva entre la antigüedad del ideal que nos estimula y la referencia que he hecho a la educación de los adultos como a uno de los temas más importantes y graves de nuestro tiempo. Al contrario. La perennidad y la actualidad del problema subrayan a la vez su importancia y su gravedad. Así lo sentían ya los educadores, las organizaciones de obreros, de campesinos y de maestros —e inclusive algunos gobiernos— antes de que estallara la conflagración mundial de 1939. En unos países, bajo el signo político de las dictaduras; en otros, bajo la voluntad de emancipación que hace honor a la democracia, se desarrollaron en esos años vastos programas de educación popular para los adultos.

No deseo emitir un juicio sobre el total de aquellas realizaciones. Pero sí me interesa atraer vuestra atención sobre un hecho que esta Conferencia no debe ignorar por ningún motivo, puesto que entraña un riesgo que tenemos la obligación de prever en todos nuestros estudios. Aludo, concretamente, a la perfidia con que los regímenes fascistas, de expresión germánica o latina, aprovecharon lo más respetable, por personal, que generalmente posee el adulto (sus minutos de ocio y de reflexión tras de la jornada de trabajo en el campo o en el taller) para convertir el descanso en "meeting" la distracción en hipnotismo, la educación en propaganda y la propaganda en amaestramiento.

Hubo en aquellas actividades totalitarias un oscuro regreso a la fórmula cínica de los Césares: "Panem et circenses"; norma de imperio cuyo sólo enunciado justificaría nuestra protesta ante cual-



Comisiones Nacionales. Vista de una recepción organizada por la Comisión Nacional francesa. De izquierda a derecha los señores Cain, Director General de la Biblioteca Nacional; Montel de la Academia de Ciencias y Presidente de la Comisión; Madame Sarraihl, el Dr. Torres Bodet y los Sres. Sarraihl, rector de la Universidad de París; Joxe, Director General de Relaciones Culturales del Quai d'Orsay, y Abraham, Inspector General de Enseñanza.

quier intento de repetir tan grosero engaño. Las horas de la vida del adulto que deseamos poblar con elementos de afirmación y de belleza, de verdad y de poesía, cuestan demasiado esfuerzo al trabajador para que no sea un abuso de confianza el querer instilar en ellas el narcótico de esas complacencias colectivas de que se valen todas las demagogias cuando tratan de anestesiarse a su cliente-

la. Arrancar al adulto a los bajos placeres que su salario a veces le proporciona es, sin duda, un propósito muy plausible. Pero resultaría infame invocar un propósito tan plausible para regimentar el ocio, tras de reglamentar el sudor, y para sustituir solamente el alcohol y los juegos de cartas por la danza política ante los ídolos de la tribu. Ya hemos visto, con nuestros propios ojos, lo que hicieron del "doppo lavoro" Hitler y Mussolini: una embriaguez social de manifestaciones jactanciosas y de desfiles combativos que incluyó, inevitablemente, en la pesadilla trágica de la guerra.

Otro —y completamente distinto— es el fin de nuestro Congreso, ya que estamos persuadidos de que educar ha de ser liberar y de que el mejor fruto de nuestra acción será el de suscitar a la vez, en la conciencia de cada adulto, el sentido de su responsabilidad independiente como persona y el sentido de su solidaridad intelectual y moral con toda la humanidad.

Desde que sobrevino la guerra, ésta es la primera reunión internacional convocada para estudiar la cuestión que nos interesa. Por espacio de largos años, los países se vieron obligados a que sus hombres y sus mujeres recibieran la más dolorosa educación que la vida puede brindar al adulto: la educación del miedo entre las amenazas de la muerte. Apenas concluidas las hostilidades materiales, nació la UNESCO. Y la UNESCO, al nacer, afirmó este postulado: Hay que defender la paz en el espíritu de los hombres. Constituida en 1945, la UNESCO celebró sus primeras conferencias en París, en 1946, y en México en 1947. En esta última, los Delegados adoptaron la siguiente Resolución:

"Una vez que se haya reunido la información suficiente, se convocará, si fuere posible en 1948, una Conferencia de especialistas y de personas en general que trabajen en el dominio de la educación de los adultos para la comprensión internacional".

El momento no puede ser más propicio ni más solemne. Hay un valor simbólico en el hecho de que esta asamblea se reúna hoy en Elsinor, en el escenario de Hamlet, la tierra del príncipe de las dudas. Como Hamlet, el mundo actual vive interrogándose a cada momento: "Ser o no ser?...." Desde un punto de vista, ahí está la posibilidad de la guerra; es decir, la seguridad de no ser, la exaltación del odio, la utilización de la ciencia contra la vida, la justificación de la fuerza contra el derecho y la admisión del crimen como adversario de la cultura. Desde otro punto de vista, ahí está la necesidad de erigir la paz. Pero entre la posibilidad de la guerra y la necesidad de la paz se presenta la más dramática angustia. El proceso material da la impresión al espectador de que, privada de los frenos morales, la pereza lleva insidiosamente a la conclusión de que sería menos difícil desencadenar otra guerra para construir una justa paz. Y es que la guerra implica, como toda barbarie, una simplificación brutal. Pero acaso el suicidio no nos depara, igualmente, una gran simplificación?

La cohesión internacional —que las alianzas militares garantizan durante la guerra— se plantea de nuevo, frente a la paz, como un ideal al que precisa llegar por un reajuste muy lento de aspiraciones contradictorias y discutibles. Desaparecido el peligro de perecer en común, los países se preguntan cómo van a existir en común.

Ese fenómeno, ostensible en el plano internacional, no deja de percibirse también en el plano interno, en lo nacional. El temor a la muerte es un cemento que fragua la decisión de las almas con mayor prisa que la esperanza. Todos tenemos del mismo modo, pero todos esperamos a nuestro modo. Debemos reconocerlo: la paz exige mayor talento, mayor imaginación y, también mayor heroísmo que las batallas. En la guerra, la imaginación y el talento son condiciones indispensables para el triunfo de los Estados Mayores. La estrategia requiere muchos años de preparación y profundos estudios de especialistas. Pero los soldados —los mártires

anónimos— aprenden por desgracia bien fácilmente la técnica de matar y el arte de morir.

Frente a la paz, al contrario, todos habremos de sentirnos iguales en responsabilidades y obligaciones. La guerra la piensan los jefes y la ejecutan los subalternos. La paz debemos hacerla juntos todos los hombres. Para el ciudadano medio, en cualquier país la guerra es siempre una imposición, en tanto que la creación de la paz supone siempre un acuerdo y un plebiscito. Si aceptamos esta premisa, comprenderemos hasta qué punto el problema de la paz es el problema de la libertad y el problema de la libertad es el problema de la educación para la libertad.

Permitidme citar de nuevo la conocida frase de Shakespeare, tan apropiada en este recinto: "Ser o no ser". Pero ser no es nada, en sí mismo, porque nadie es en ningún instante sino lo que está pretendiendo ser. Desde que nacemos somos tan sólo un proyecto, un proyecto vivo, y la vida se nos ofrece como un programa. El niño es un proyecto de adolescente. El adolescente, un proyecto de adulto. Y el adulto, en verdad, de qué es? De qué futuras realizaciones somos nosotros, todos nosotros, sólo el proyecto? Aquí, la interrogación adhiere a lo más entrañable e intransferible de nuestra condición personal. Por eso no podemos contestar la interrogación en términos colectivos. Y por eso es tan delicada la rama de la enseñanza a que vosotros os dedicáis, ya que no puede ceñirse a los habituales métodos escolares, puesto que, en parte, es compensación y en parte complemento; en parte, ampliación del aprendizaje y, en parte, (por qué negarlo?) reeducación.

Pensemos en un conjunto de adultos por educar; obreros o campesinos, artesanos, burócratas o soldados. ¿Qué es, en primer lugar, lo que deberá inquietarnos ante cualquier grupo ideal que se nos proponga? ¿La diferencia de temperamento, como en los niños? ¿La diversidad de las vocaciones, como en los adolescentes? Sin duda, temperamento y vocación son factores que no podrá desdeñar el profesor o el conferencista que se dirija a un público de adultos. Pero, por sobre toda otra consideración, lo que

deberá preocuparle es la soledad espiritual en que vive, constantemente, cada uno de los miembros de su auditorio. Pocas veces esa soledad ha sido tan tremenda, tan abstracta y tan ignorada como en el mundo de nuestros días. El niño se mueve dentro de su generación como en una atmósfera protectora. El adolescente se descubre a sí mismo en cada aventura de su sensibilidad o su inteligencia y goza —a veces hasta las lágrimas— de su propio descubrimiento. Pero el adulto no puede refugiarse en ninguna parte. Expulsado de su generación por la individualidad implacable de su destino, y expulsado de su conciencia por el temor de verse ante ella tal como es, sin ilusiones y sin perdón, el adulto no tiene más que un dilema: o ser él mismo, aislándose del conjunto; o abdicar de sí mismo en la voluntad anónima de la masa. Cualquiera de esas soluciones constituye un peligro mortal para la cultura. Hasta en el caso del genio, la soledad absoluta es un castigo irreparable. ¿Qué decir entonces de la soledad absoluta del hombre común? ¿Y, por otra parte, su disolución en la masa qué significa, sino un renunciamiento cruel a su estirpe de hombre?

Entre ese aislamiento y esa renunciación, la educación del adulto debe normarse por un concepto que ha de ser el remate de toda estructura internacional: la fraternidad del destino humano. En el fondo, lo que hay que enseñar al adulto no es tanto este arte o aquella ciencia, cuanto una disciplina mayor y en la cual torpemente le imaginamos ya doctorado: la vida misma.

Doblado durante horas sobre la tierra, o laminado de la mañana a la noche por el mecánico ritmo de la población industrial en serie, el adulto medio de nuestra época es, las más de las veces, el ser menos preparado para apreciar la vida que le rodea y para entender la verdad de sus semejantes. Ahora bien, nada tan falso como creer que, por naturaleza, el hombre es enemigo del hombre. Al contrario. De todos los instintos humanos, la sociabilidad es, acaso, el más arraigado y universal. Pero debemos confesar que la organización económica de la sociedad impone de-

masiado a menudo condiciones de existencia que contradicen aquel impulso de honda fraternidad. En un mundo en el que el interés material ha llegado a ser el resorte más importante de los actos humanos y en que el éxito económico pretende convertirse en árbitro de los valores espirituales, los individuos, las clases, las naciones se conducen más como adversarios o como rivales que como asociados, hasta el punto de que pocas veces el hombre se ha visto tan solitario, tan despojado, y, en fin de cuentas, tan miserable.

Durante el mismo período, se abría brecha en los espíritus una concepción no menos destructora de la comunidad humana: la concepción de una cultura cuyos objetivos no eran ya la fuerza y la grandeza, la sinceridad del impulso y la amplitud de las perspectivas, sino, infortunadamente, la exclusividad y el preciosismo, la arbitrariedad y la rareza, el rebuscamiento y la exquisitez. Entre el intelectual y las masas, el abismo se estaba ahondando. Y la carencia de verdadera cultura era igual en los dos sentidos, puesto que, roto el contacto entre la vida y la inteligencia, tenía que ocurrir lo que en tales condiciones ocurre siempre: de un lado, ignorancia de las masas y, del otro, anemia de las "élites". En las épocas vigorosas, de positiva salud social, la cultura se presenta a los hombres como función: es una manifestación orgánica que lleva en su cumplimiento su propio adorno y que sólo demanda, para ser bella, resolver sus dificultades valientemente, con originalidad, con franqueza y con plenitud. En cambio, en las épocas de desquiciamiento moral, la cultura se vuelve ornato y pierde, poco a poco, el sentido de su función. En los edificios como en los libros, quiere ser lujo, mero aparato decorativo, flor sin raíz en la sociedad. Ahora bien, una cultura se mide, precisamente, no por lo que le separa de la existencia del pueblo que la sustenta, sino por lo que la sitúa en la autenticidad y en la hondura de esa existencia. Nuestra civilización será juzgada, en última instancia, por lo que haya servido para salvar el destino del hombre; para darle conciencia de sus derechos y para enseñarle a colaborar con

todos los hombres en la paz de una inteligencia regida por la justicia y de una confianza nutrida por la belleza, por la verdad y por la virtud.

Lo que acabo de decir os dejará comprender la singular importancia que atribuyo a vuestros debates. En el fondo, al discutir la educación de los adultos, estáis discutiendo nada menos que el porvenir de nuestra cultura. Queremos una educación para la obediencia, o queremos una educación para la responsabilidad? Vamos a educar a las masas como si fueran conglomerados inextricables, en que las personas desaparecen, o vamos a educarlas como conjuntos de seres vivos en que el alma colectiva no oprima indebidamente el alma individual? Pretendemos rescatar de la soledad al hombre, por la práctica de la sumisión a la voluntad del rebaño humano, o pretenderemos integrarlo conscientemente en una cultura que, respetando su personalidad, le suscite un interés verdadero por asociarse con todos sus semejantes?

Si optamos por una educación para la responsabilidad, habremos elegido el camino más difícil, pero, en mi opinión, el único valedero. Ninguna noción se opone mejor a la congoja del aislamiento que el principio de la responsabilidad universal del hombre sobre la tierra. "Todos somos responsables de todo, ante todos", dijo Dostoievski en una de sus revelaciones más penetrantes. Pero no nos equivoquemos. Optar por una educación para la responsabilidad es optar también por una cultura de la responsabilidad. Y esto rebasa ya los límites de nuestra Conferencia, puesto que ordena una acción que no puede pedirse sólo al educador. Todas las actividades humanas habrán de participar en ella; la política y la economía tanto como las ciencias y las artes. Cuando reclaman una organización mejor del trabajo, un reparto más equitativo de los bienes y una equiparación social de oportunidades, las masas luchan seguramente por el mejoramiento material de sus condiciones de vida; pero no nos proponen, en otros términos, un nuevo humanismo de la cultura? Al hablar de humanismo, no empleo el vocablo en la estrecha acepción que le atri-

buyen los individualistas irreductibles, sino en el sentido, mucho más alto, que por filosofía e idioma le pertenece; esto es: como un acuerdo entre el hombre y la humanidad.

El hombre —que, ante todo— es un sér social, resulta inconcebible fuera de la comunidad que permite su formación. Por otra parte —querámoslo o no— esa comunidad, en nuestro tiempo, es una comunidad mundial y tendrá que exigir, de día en día, deberes cada vez más extendidos.

Por comparación con la magnitud de nuestros deberes, el espectáculo de las incomprendiones y de los odios en nuestra época justificaría el peor de los pesimismos, si no emergiera para nosotros, del caos en que vivimos, la aurora de una esperanza. Tal esperanza no es ótra que la de trabajar para establecer una cultura viva que, gracias a la participación de las masas, garantice los derechos del individuo no en su calidad de beneficiario egoísta de un patrimonio sin condiciones, sino en su calidad de agente insustituible de la solidaridad moral del linaje humano.

Universalidad en los propósitos, independencia en los medios. He ahí, a mi juicio, las dos reglas de toda acción encaminada a promover, por la educación de todos, una cultura de la responsabilidad.

El desarrollo de la primera era de la revolución industrial requirió la instrucción primaria de las masas. No olvidemos este hecho, particularmente significativo, puesto que en la mayor parte de la tierra, la educación de los adultos (que los países favorecidos no tienen ya por qué confundir con la enseñanza primaria) se halla aún en el estado heroico de las campañas de alfabetización. No lo olvidemos, además, porque hay todavía quien se pregunta si la instrucción primaria no es peligrosa para las masas. No olvidemos además, por que hay todavía quien se pregunta si la instrucción primaria es peligrosa para las masas. No olvidemos, sobre todo, porque lo realmente peligroso sería limitar a ese rudimento —el aprendizaje de la lectura y de la escritura— la formación de los pueblos del porvenir.

Dentro de un mundo de técnicas infinitamente complejas y de aspiraciones crecientemente universales, la civilización sólo podrá desenvolverse en un medio en el que la preparación de las masas no sea embrionaria, sino armónica y coherente. Tal es el fin grandioso de la educación de los adultos.

Señoras y Señores:

En el curso de estos últimos meses, muchas voces se han elevado para proclamar la necesidad de la paz. Algunos se han inquietado de que la UNESCO no haya unido la suya al coro de aquellas voces. Inquietud infundada e inexplicable, porque si alguna institución internacional está inspirada por una voluntad sincera de paz, esa institución es la que establecimos en Londres en 1945 para asegurar el entendimiento de todos los pueblos por la educación, la ciencia y la cultura. Pero la misión de la UNESCO no consiste en hacer discursos sobre la paz; sino en procurar, callada y modestamente, que las condiciones espirituales del mundo permitan que los hombres erijan la paz y que la erijan sobre el conocimiento de la verdad, para la justicia, para el bien y para el progreso.

Por el solo hecho de examinar con fervor y con probidad los problemas de la cultura, todo congreso reunido, como éste, para el desarrollo de una educación fecunda, libre y libertadora, es un congreso que trabaja para la paz.

La UNESCO se felicita de que hayáis acudido en tan gran número a la Asamblea de Elsinor. Y yo en su nombre, al expresar a las autoridades y al pueblo de Dinamarca el reconocimiento más hondo por la cordial acogida que han dado a esta Conferencia, os agradezco vuestro concurso y formulo los votos más efusivos por el acierto de vuestras deliberaciones.

MENSAJE DE Dn. JAIME TORRES BODET

Director General de la UNESCO, a los Miembros del Seminario de Estudios sobre el Analfabetismo en ambas Américas, reunido en Quintandinha, Río de Janeiro (Brasil), del 27 de Julio al 3 de Septiembre de 1949.

Os habéis reunido para estudiar uno de los problemas más inquietantes de nuestro siglo. Me refiero al analfabetismo de millones de seres a quienes llamamos solemnemente nuestros hermanos, que lo son por naturaleza y por vocación; sobre cuyos hombros depositamos el peso de obligaciones cívicas no diversas de aquéllas que aceptamos nosotros mismos y que, no obstante, el derecho de todos a la cultura, siguen esclavos de la ignorancia, excluidos por la miseria, de la igualdad que las leyes les reconocen, víctimas de una situación que no hemos sin duda favorecido, pero de la que seríamos responsables si, conociéndola como la conocemos y confesándola como la confesamos, no hiciéramos nada práctico y efectivo para aliviarla con nuestra ayuda, corregirla con

nuestro esfuerzo y procurar suprimirla con nuestra unánime voluntad.

El 10 de diciembre de 1948, los representantes de todos los países americanos adoptaron en la Asamblea de las Naciones Unidas el texto de una Declaración que, en su artículo 26, dice lo siguiente:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Nobles palabras. Pero qué valor podemos atribuirles si sólo dentro de los límites de la comunidad latinoamericana millones de habitantes no saben leerlas? En el resto del mundo el problema resulta incluso más angustioso. La mitad de la población del orbe es analfabeta. En la época del avión, de la radio y de la física nuclear, la mitad del linaje humano no ha aprendido todavía a leer y escribir. Cuando hablemos de los derechos del hombre será prudente no olvidar estas cifras trágicas: de cada mil personas, sólo quinientas, aun en condiciones políticas favorables, podrían reclamar por escrito el respeto de esos derechos. Ni siquiera este dato da una idea cabal de la realidad. La distribución del analfabetismo por áreas geográficas dista mucho de ser homogénea. Existen ciertas regiones sin iletrados, y existen otras en las que sólo una minoría limitadísima ha recibido la herencia de la lectura. En zonas que se miden por series de kilómetros cuadrados, no hay quienes sean capaces de poner, al pie de los órdenes que reciben y de los compromisos que asumen, sino el signo de un gran martirio: el símbolo de su cruz.

Creada para defender la paz en el espíritu de los hombres, la UNESCO tiene que preguntarse: Qué paz es la que le incumbe

preparar y consolidar? La paz del siervo, de quien la renuncia-
ción es la sola escuela? O la paz del hombre, del hombre redimible
por la conciencia de su destino y por su participación inteligente
y activa en la libertad común?

Sin educación para todos, el ideal de la libertad de todos ten-
dría que diferirse como una deuda o discutirse como un engaño.
El problema del analfabetismo es, sin duda, un problema de edu-
cación. Pero no es solamente un problema de educación. Es un
drama público. Nos afecta a todos directamente, en lo económico,
en lo político, en lo social. Qué importa? —piensan algunos—.
El nivel de la alta cultura suele no hallarse en relación muy es-
trecha con el número de personas que saben leer y escribir en un
país y un momento dados. La Francia de Luis XIV tenía más
analfabetos que la Francia de Napoleón III, y no por eso la promo-
ción de los clásicos con Racine, Pascal y Molière, fué inferior a la
promoción de Thiers, de Renan y de Víctor Hugo. La España del
siglo XVI leía posiblemente menos, en cantidad, que la España
de Isabel II. Sin embargo, en la época de esta reina, España no
pudo enorgullecerse con poetas como Lope de Vega, dramaturgos
como Tirso de Molina y novelistas como Cervantes. Había más ile-
trados en la Inglaterra de Shakespeare que en la de Dickens, Y,
ello no obstante, ni los diplomas escolares añadieron mérito nue-
vo a las aventuras de Mr. Pickwick, ni la escasez de escuela men-
guó los laureles al autor de la Tempestad.

En los términos que preceden, el asunto está mal planteado.
De ahí las conclusiones equivocadas en que determinados espíri-
tus se complacen. Lo propio ocurre cuando se afirma que, en al-
gunos pueblos los analfabetos son tipos más satisfactorios que
aquellos que pasaron por las escuelas; cuando no pregunta si es
útil una educación consistente en dar al analfabeto medios pa-
ra que lea lo que no vale, acaso, la pena de ser escrito. Y cuando
se dice —según lo dijo un gran sudamericano— que el hombre de
América no necesita tanto del alfabeto cuanto del arado y del
martillo.

Todas estas excusas y, si queréis, todas estas defensas del analfabetismo implican críticas más o menos severas acerca del género de vida que aguarda a los ignorantes cuando, sin dejar de ser iletrados, dejen de ser propiamente analfabetos. Semejantes críticas pueden considerarse plausibles. Pero, disminuyen realmente la trascendencia y la urgencia de la cuestión? En todas ellas advertimos una paradójica ligereza, ya que, en lugar de afrontar el problema se gozan en eludirlo.

En efecto, el que haya analfabetos más laboriosos y más amenos de trato que algunos universitarios no significa que la Universidad sea por fuerza un alambique de pereza y una cátedra de amargura; el que necesite más de arados y de martillos tampoco implica que estén de sobra los libros o los periódicos. Y el que hayan vivido no pocos analfabetos en los años en que algunas plumas afortunadas trazaron las páginas del Quijote o los alejandrinos de "Fedra", no constituyó jamás un motivo, ni mucho menos un estímulo, para que Cervantes imaginara las aventuras del Caballero de los Leones o para que Racine describiera el amor funesto de la madrastra de Hipólito.

No os pondría yo en guardia contra sofismas tan evidentes si no sintiera, día tras día, hasta qué punto en los talentos que nos parecen más penetrantes y dentro de los corazones que se juzgan más firmes está avanzando la errónea idea de que el progreso puede adquirirse materialmente, como si fuera una mercancía, y que con un poco de capital y un puñado de técnicos hacendosos ahorraremos siglos enteros en nuestra lucha por la civilización. Nada más peligroso que este concepto, sólo comparable en su esquemática vanidad al candor de quien supusiere que comprando un fonógrafo y una buena colección de discos podría llegar a componer como Bach o como Beethoven.

Nadie es bastante rico —ni los más ricos— para comprar un progreso auténtico y que en realidad y en derecho le pertenezca. Los pueblos, como los hombres, han de escoger entre dos caminos: o copiar las fórmulas de un desarrollo económico artificial y, por

artificial, transitorio y vano; o desarrollarse esforzadamente tomando cada problema desde su origen, lo que demanda ante todo humildad y tenacidad; es decir —y en todos los planos imaginables— educación.

Habréis oído ya probablemente comentar el Plan de Asistencia Técnica que han formulado, junto con la ONU, las diferentes Instituciones especializadas de las Naciones Unidas. La UNESCO ha colaborado en la preparación de ese plan y, durante su reunión del próximo mes de septiembre, la Conferencia General decidirá acerca del programa y del presupuesto que convendría adoptar para aportar, a partir de 1950, una ayuda técnica a los países poco desarrollados.

Se trata de una vasta empresa, en la que procuraremos poner lo más encendido de nuestro entusiasmo y lo más eficaz de nuestra labor. En caso de contar con la aprobación de la Conferencia, estudiaremos —de acuerdo con los países interesados— cuáles son sus necesidades más apremiantes, a fin de enviarles misiones, maestros y consejeros cuya función esencialmente consistirá en sentar bases prácticas para que, sin contrariar en manera alguna la personalidad cultural de la colectividad; la enseñanza técnica y la investigación científica se desarrolle en condiciones mejores y más fecundas.

Soy un convencido de las ventajas que este plan ofrecerá a numerosos pueblos del mundo; pero creo igualmente que ninguna de esas ventajas será durable si no se atiende en primer lugar a la educación. De ahí la importancia que atribuyo, como Director de la UNESCO, a los trabajos en que ahora participa. La alfabetización no es un fin en sí misma; pero es un medio. Y uno de los medios imprescindibles de todo programa de habilitación social bien concebido y equilibrado. No habrá plan de asistencia técnica que no se apoye —y muchas veces directamente— sobre una seria campaña educativa. Y, donde existan grupos cuantiosos de analfabetos, no habrá campaña educativa que no suponga una enérgica lucha contra el analfabetismo.

Los dictadores nazifascistas desencadenaron el tremendo conflicto, del que apenas está emergiendo la humanidad, en función de un principio absurdo: la unidad racial de un régimen imperioso. Los pueblos libres aspiran, en cambio, a una unidad totalmente distinta: la unidad de los ideales humanos dentro del respeto absoluto para la originalidad y la diversidad de las culturas. Si queremos obtener esa unidad de los ideales, necesitaremos que la instrucción no se erija como fuero y un privilegio. Concluida materialmente la guerra, estamos todos comprometidos a organizar y afianzar la paz. Pero la paz no se organizará nunca de manera durable en un mundo en el que, sin batallas, registramos ya con angustia comunidades enteras de hombres vencidos de antemano.

Porque esos son los analfabetos, víctimas de un combate en el cual no siquiera han participado; testigos inocentes y anónimos de una historia que se hace a sus espaldas y, en ocasiones, a pesar suyo; adultos a los que exigimos victorias que no tienen ni las armas elementales para ganar, o niños que preparamos para que sean, cuando crezcan, ciudadanos sólo de nombre.

Años antes de ingresar a la Institución a que pertenezco, colaboré en mi país en una campaña nacional de alfabetización. Al llegar al período de los exámenes, visité una población rural que los Inspectores me habían descrito como uno de los puntos en el que el esfuerzo había sido más insistente y más fervoroso. En una choza, bajo un techo de paja, una improvisada maestra enseñaba a leer y a escribir a un grupo de campesinas. Unos metros de tela oscura y mal encerada le servían de pizarrón. Tras de haber hecho leer varios trozos a sus discípulas, expresé el deseo de que una, la menos joven, escribiese dos o tres frases, que elegí del cuaderno escolar empleado por la instructora. Sin vacilaciones, la alumna trazó las palabras del texto que le dicté. Me inquietó un poco, más que las faltas de ortografía, cierta mecánica rapidez que podía dar la impresión de un principio de automatismo. Le rogué entonces que escribiera su nombre en el pizarrón. En seguida me percaté de que aquélla, para su mano y para su espíritu, era en

verdad una prueba nueva. Tomó el gis con recelo y, muy lentamente, letra por letra, comenzó a dibujar su nombre. Cuando hubo terminado, lo leyó varias veces en voz muy baja. Y, de pronto, ante la sorpresa de todos, se echó a llorar. Qué significaban aquellas lágrimas —que no recelaban, por cierto, ningún síntoma de amargura— sino el pasmo de encontrarse, al fin, a sí misma, súbitamente, tras de años que equivalían, por la ignorancia, a una ausencia del propio sér?

En esas líneas, de caracteres toscos y primitivos, se veía más limpiamente que en un espejo, con su nombre pasado a cuestras, humilde y dócil. Y no habían en aquellas lágrimas de triunfo, para todos nosotros, una enseñanza y un gran perdón?

El tiempo apremia. No es posible dejar a millones de hombres y de mujeres aislados por la injusticia y segregados de nuestra vida por la incultura. Al acudir a este Seminario, maestros de América, habéis asumido una responsabilidad ante la que me inclino con respeto y gratitud.

Que el éxito premie vuestras labores. Pero, cómo no auguramos éxito, si la misión que os congrega es tan generosa y si os congregáis, para realizarla, en estas tierras espléndidas del Brasil, de las que dijo Stefan Zweig en una página célebre, que en ellas “por la propia fuerza de la vida, como las plantas de la selva, florece la libertad”?

"UNESCO, UNA FE PERSONAL" (1)

Por Jaime **TORRES BODET**.

Estoy profundamente agradecido a la Comisión Nacional de los Estados Unidos y a los ciudadanos de Cleveland por esta oportunidad que me ofrecen para hablarlos. No es ésta mi primera visita a vuestro país. Tiene para mí sin embargo, especial significación, por ser la primera visita que hago a él como Director General de la UNESCO.

Me congratulo de estar con vosotros y de saludar en esta tribuna esta noche, a uno de vuestros conciudadanos más distinguidos —la Sra. Eleanor Roosevelt. Su labor en el fomento de la com-

(1) Discurso pronunciado el 1º de abril de 1949 por **JAIME TORRES BODET**, Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con ocasión de la Segunda Conferencia nacional de la Comisión Nacional de los Estados Unidos para la UNESCO, celebrada en Cleveland (Ohio), del 31 de marzo al 2 de abril de 1949.

preensión internacional, por la que os afanáis todos, hace mucho tiempo que es digna de nota. Más recientemente, sus extraordinarios esfuerzos para ayudar a dar cima a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre han renovado la esperanza universal de que la humanidad utilice la victoria de la última guerra en la construcción de un mundo mejor para todos los hombres que en él viven. Este, en realidad, ha sido un objetivo asociado desde hace largo tiempo al ilustre nombre que lleva la Sra. Roosevelt. Es, también, el objetivo de la UNESCO.

La UNESCO es una Organización sostenida por 46 gobiernos, entre los cuales se encuentra el vuestro, para administrar ciertos intereses humanos que todos ellos tiene en común. Por la participación de vuestro Gobierno en ella, vosotros, en tanto que ciudadanos norteamericanos, tenéis a la vez derechos y obligaciones respecto de esa Organización.

Con vuestra participación en la obra de la UNESCO, y de otras muchas maneras, estáis aportando una contribución capital a la causa del progreso humano.

Saludo en vosotros una gran realidad y, al mismo tiempo, una gran promesa: la fuerza de un pueblo joven. Pero lo que más me conmueve en el momento de saludaros, no es tanto la inmensa fuerza que ha constituido vuestro país, cuanto el hecho de que hombres y mujeres como vosotros, en las Universidades, en las bibliotecas y en los colegios, tiendan a dominar esa fuerza inmensa para orientarla hacia la dominación de esos ideales en que las virtudes de los pueblos no se corrompen: la solidaridad del género humano, el respeto del hombre como individuo y el respeto de la civilización como afirmación de la libertad.

Nadie posee realmente nada cuando no es digno de disponer de lo que posee para el bien de la humanidad. En una nación de recursos innumerables como la vuestra, es muy comprensible que existan grupos que quieran utilizar los recursos que han adquirido, para el aumento de su poder. Pero vosotros los educadores, los sabios y los artistas, sabéis tanto como yo que la voluntad de po-

der conduce a menudo a los pueblos al extravío de su destino.

La fuerza que erige para la muerte cuando no busca como base de apoyo la firmeza auténtica del espíritu. La continua lucha por conservar la base moral de la fuerza de una nación —gracias a las artes, a la educación y al pensamiento—, es el baluarte más robusto de la seguridad nacional. Por eso, —durante la última guerra y desde antes de que regresaran a sus hogares vuestros soldados— os pronunciasteis por una paz hecha de justicia y de dignidad. Durante el otoño de 1945 enviasteis a Londres una delegación a la que confiasteis la misión de abogar por la cooperación educativa, cultural y científica de las naciones. Como delegado de mi país, yo presencié en la capital de la Gran Bretaña los esfuerzos de vuestros representantes y —os lo digo sin reticencias—, entre todas vuestras victorias, la que más me impresionó fué esa victoria suprema sobre vosotros mismos; es decir, vuestra decisión de no emplear el impulso obtenido para levantar murallas de odio entre los vencedores y los vencidos, sino para abrir entre unos y otros verdaderos caminos de entendimiento.

Así nació la Unesco. Cuáles eran los argumentos invocados para crearla? El preámbulo de la Convención firmada en Londres el 16 de noviembre de 1945, los resume en esta cláusula:

“Una paz fundada exclusivamente en los acuerdos políticos y económicos de los gobiernos, no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos y, por consecuencia, esa paz deberá basarse sobre la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”.

El espíritu que dio vida a la UNESCO vibra todavía en las líneas que acabo de leer. Acaso las experiencias sufridas desde entonces han hecho palidecer las ilusiones de algunos de los párrafos salientes. Observamos más cada día que, aunque los hombres individualmente anhelan una paz, no por eso se alejan del horizonte de las amenazas trágicas de otras guerras.

Quiere esto decir que la UNESCO se engañó al postular los principios que sustentan? Respondo enfáticamente que no. En mi opinión, lo que ocurre es que los objetivos de la UNESCO no han tenido hasta ahora todo el serio apoyo del que son dignos.

Preocupados por organizar su existencia en el plano político y económico, los gobiernos no siempre conceden el mismo interés a las condiciones morales en que esa existencia política y económica puede encontrar su base más resistente en el corazón y en el espíritu de los hombres. Así, el concepto de la interdependencia priva, a menudo, en sus decisiones, sobre el concepto de la solidaridad. Por desgracia, sin la solidaridad de los pueblos, la interdependencia de los gobiernos no es bastante para impedir los riesgos de la guerra.

Las guerras podrán siempre hacerse entre las grandes capitales; la paz debe edificarse en las barriadas obreras y en las aldeas. Es ahí en donde vive la mayoría de la población del mundo, y su existencia se desarrolla en condiciones que constituyen un constante peligro para la paz. Aproximadamente las dos terceras partes del género humano son hombres olvidados, y lo más olvidado es el espíritu de esos hombres.

Casi la mitad de la humanidad está integrada por iletrados y, de los adultos, sólo una proporción muy reducida del mundo recibe el equivalente de una educación secundaria completa y bien organizada. Son muy pocos los que pueden considerarse como hombres y mujeres realmente instruídos. El hecho de que una minoría de intelectuales haya alcanzado un nivel de educación sin precedente en la historia, no disminuye la gravedad de la situación que señalo. Por el contrario, la aumenta y la acentúa todavía más.

Sé que no es necesario convenceros de que una desigual distribución en los alimentos implica una amenaza para la paz; pero las desigualdades en el acceso al saber y a la comprensión técnica puede ser una amenaza tan grande para la paz como las desigualdades en el acceso a las materias primas de que tanto nos han hablado.

Por esta razón no hay programa destinado a elevar el nivel de la vida, a asegurar al mundo una mayor prosperidad, que sea posible, o, en realidad, que tenga perspectiva alguna de éxito, si no va acompañado de programas de educación para el desarrollo de la mente de los hombres, de su espíritu y de su fortaleza moral.

A este respecto he leído con interés la resolución del Consejo Económico y Social (ECOSOC) en que se pide a las Naciones Unidas y a las Instituciones Especializadas que presenten proposiciones para el desenvolvimiento económico de los territorios deficientemente desarrollados. La UNESCO está estudiando cuidadosamente la cuestión, para determinar la mejor forma en que pueda contribuir a resolverla.

La Historia demuestra que siempre que una minoría disfruta de una elevada educación frente a una mayoría totalmente iletrada, surgen individuos o grupos cuyas mentes son una mezcla angustiosa de ignorancia y de ilustración, de inteligencia y de rudeza, de salvajismo y de progreso. Una mezcla así constituye el más mortífero de los explosivos. De ahí mi convicción de que la división más inquietante del mundo es la que existe entre las regiones culturalmente privilegiadas y las regiones culturalmente desheredadas; es decir, entre los que tienen y los que no tienen conocimientos bastantes para triunfar en la lucha por la existencia.

Mientras existan, en una misma nación, seres dotados de todos los adelantos técnicos de la educación y de la ciencia, y masas carentes hasta del conocimiento del alfabeto, será un espejismo la paz social. Y, mientras existan en el mundo pueblos privilegiados con universidades, laboratorios y bibliotecas de primer orden, y pueblos ignorantes, en los que hasta la escuela primaria resulta un lujo, será no más una esperanza la paz internacional.

Son muy pocos los que admiten y comprenden esta amarga realidad. Acaso por eso, oímos algunas ironías sobre la UNESCO cuando se nos acusa de soñadores y de idealistas. Nuestros recursos —no lo discuto— son aún insuficientes. No podemos dar educación, ciencia y cultura a todos los hombres y a todos los es-

píritus olvidados del mundo, con un presupuesto que ni siquiera llega a los ocho millones de dólares por año. Pero formulo esta interrogación: Qué cosa es menos realista: trabajar para fundar la paz, aunque sea con medios provisionalmente incompletos, o empezar a techar la casa antes de cimentar los muros?

En nuestro caso, el problema de la coordinación de los esfuerzos es probablemente más difícil que el de las otras Agencias Especializadas de las Naciones Unidas. La actividad de la UNESCO tiene que ser una actividad que yo llamaría de tercer grado, puesto que los asuntos sometidos a nuestro estudio deben ser examinados, primero por las Comisiones Nacionales y, en seguida, por los Gobiernos. Donde las Comisiones Nacionales no actúan con diligencia o donde los Gobiernos oponen una barrera oficial, más o menos infranqueable, a las iniciativas de las Comisiones Nacionales, es imposible que la UNESCO obtenga el éxito que deseamos. Por fortuna, eso no ocurre en vuestro país. Deseo aprovechar esta coyuntura para expresar mi admiración por la obra que vuestra Comisión Nacional está realizando en cooperación con la UNESCO. Como no podría agradecer a cada uno de vosotros personalmente su esfuerzo, me permitiréis que os lo agradezca a todos en la persona de vuestro Presidente.

Doctor Eisenhower: vuestras incansables labores en favor de la UNESCO entrañan una inspiración para todos nosotros. Bajo vuestra brillante jefatura, la Comisión Nacional norteamericana ofrece un ejemplo de actividad libre y bien organizada. Como Director General de la UNESCO, me felicito de ello y os presento mis cálidas congratulaciones.

Como sabéis, la UNESCO recibió de la Conferencia General celebrada en Beirut el encargo de dar amplia publicidad a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, y de los Derechos del Hombre hicimos, en consecuencia, el tema de una de las principales actividades de nuestro programa para este año, como parte de esa campaña, escribí a todas las Comisiones Nacionales de los

Estados Miembros, recomendándoles que adoptasen medidas activas para difundir la Declaración.

En su respuesta en nombre de la Comisión Nacional, el Dr. Eisenhower me aseguró que, aparte de las restantes actividades que la Comisión que está ya emprendiendo, esta reunión de Cleveland destacaría los derechos del hombre como uno de sus temas capitales. Me complace en ver hasta qué punto se ha cumplido efectivamente esa promesa, y una vez más quisiera dar las gracias a la Sra. Roosevelt por el apoyo que presta a nuestra obra con su presencia aquí. Nadie más indicada que ella, ciertamente, para hacer ver con toda claridad a las masas la importancia de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

La UNESCO no podrá progresar mientras no cuente con el apoyo de las grandes masas humanas que forman la opinión pública. Concebida para favorecer la mejor comprensión del mundo, debe empezar ella misma por hacerse comprender de todos los hombres. Hasta ahora y a pesar de la actividad de su Secretariado y de los frecuentes viajes hechos por mi ilustre predecesor, hemos avanzado poco en este camino.

Nada sustituye la difusión directa, hecha en cada país por los hombres del país mismo. Es menester que las Comisiones Nacionales de todos los Estados Miembros de la UNESCO comprendan con claridad que una de sus funciones esenciales consiste en poner a la UNESCO en contacto directo con la población. Nuestros trabajos requieren un gran número de especialistas, de técnicos y de expertos. Sin embargo, el mayor beneficio de esos trabajos está destinado a las mayorías. El hombre de la calle no debe ignorar que la UNESCO existe y que la UNESCO piensa en él. Después de todo, sus angustias, sus inquietudes y sus deseos son la justificación mejor de nuestra existencia.

Necesitamos muchas Nacionales como la vuestra, pero necesitamos asimismo que esas Comisiones multipliquen sus relaciones con el pueblo que representan; que no exista un periódico, una universidad, un colegio, una escuela primaria en que se ignore lo

que es la **Unesco** y en que los ideales de la **Unesco** no encuentren un apoyo capaz de ayudarnos a convertirlos en realidad. Si es preciso, convendrá constituir brigadas de voluntarios de la libertad y la paz por obra de la cultura. Millares de profesores y escritores, millones de mujeres y de estudiantes piensan como vosotros, como nosotros. Por qué no ir hasta ellos con el libro abierto o con el discurso, con la radio o con el cinematógrafo, con el periódico o con la televisión?

Tenéis en vuestro país la mayor fábrica de ilusiones que ha producido jamás la inventiva humana. Me refiero a vuestros estudios de cine. Por qué no llevar a cabo una campaña de persuasión para que surja de esos estudios toda una serie de películas orientadas a explicar cómo la ignorancia es una cárcel para los hombres; hasta qué punto el desconocimiento de la vida de los demás países suele originar estados políticos de tensión —que acaso no existirían si unos y otros intentaran, de buena fe, un esfuerzo real para comprenderse—; cuántos pueblos hay que, a pesar de su desnutrición y de su pobreza, son generosos por los tesoros de arte y por el ejemplo de estoicismo que dan a la humanidad?

El cinematógrafo realizó durante la guerra una inmensa labor de explicación de los motivos humanos que habían impulsado a las democracias a aceptar el desafío de los gobiernos totalitarios. Por qué no estaría hoy en aptitud de realizar, con igual intensidad, una labor en favor de los motivos humanos que existen para no admitir instintivamente, como una desgracia forzosa, la amenaza de nuevas guerras? No convendría que insistiera, mediante un relato emocionante y dramático —tan dramático y tan emocionante como los hechos mismos— acerca de las necesidades de reconstrucción educativa de los países devastados y las necesidades de fomento educativo de los países de débil economía?

Hay otra gran fuerza en vuestro país que podría ser orientada hacia los mismos fines constructivos; me refiero a las historietas que difunden los diarios en sus suplementos dominicales ilustrados; historietas que están alcanzando cada vez mayor popularidad

en el mundo entero. Verdaderamente, tal popularidad que, en algunos países, empiezan a manifestarse ciertas inquietudes por la influencia que puedan tener sobre el espíritu de las nuevas generaciones. Yo mismo pienso que, a menudo, semejante influencia es nociva. Pero no tiene por qué serlo. Podría, al contrario, ser una influencia sumamente benéfica si, por ejemplo, vuestros más talentosos dibujantes incluyeran con más frecuencia en sus secciones, tipos que representaran a extranjeros y a miembros de los grupos políticos privilegiados, siempre que lo hicieran con un propósito de simpatía y comprensión. Esto contribuiría en mucho a la obra de la UNESCO y al bienestar social en vuestro propio país. Las secciones a que me refiero podrían también usarse para aludir, aunque sea esquemáticamente, a la aportación que todas las naciones han dado a nuestra civilización común y especialmente al concepto de la libertad y de la igualdad y de la dignidad del hombre. Eso sería ayudar a una de las principales campañas de la UNESCO.

En un país que debe su éxito sorprendente a la libertad de iniciativa, de empresa y de asociación, nada de esto podría lograrse mediante órdenes o decretos. Pero mucho podrá obtenerse mediante una labor pertinaz de convencimiento.

Los muchachos son afectos, por naturaleza, a constituir clubs de excursiones y a cambiarse entre unos y otros, de una escuela a otra, cartas, mensajes, timbres de correos. Por qué no aprovechar estas aficiones para crear clubs juveniles de Amigos de la UNESCO, cuyos miembros practicarían las normas de convivencia que la UNESCO desea, y completarían así la experiencia de la patria en el sentido del mundo, de un mundo unido? Como la caridad bien entendida, la UNESCO empieza por uno mismo.

Hay dos campañas de la UNESCO para las cuales espero que vuestro esfuerzo no nos será escatimado: una es nuestra campaña sobre la alimentación y la población, en la cual estamos colaborando con la F. A. O. a fin de poner en guardia a los pueblos respecto de los problemas más graves del género humano. Cier-

tamente, existen pocos medios tan eficaces para promover la solidaridad de los hombres como el de hacer entender al mundo que nuestros niños podrán perecer de hambre si no cooperamos nosotros desde ahora en el aprovechamiento de todas las posibilidades de la ciencia para desarrollar y preservar los recursos alimenticios de nuestro suelo.

La otra campaña es la de reconstrucción educativa en los países devastados por la guerra. A través de las organizaciones que cooperan con la UNESCO, el pueblo americano ha contribuído ya generosamente a esta causa. Os lo agradezco de todo corazón. Pero insisto en pedirlos que no reduzcaís vuestros esfuerzos y vuestra generosidad. La necesidad es tan grande como haya podido serlo nunca, y es más que una necesidad humanitaria. Son las bases mismas de la civilización las que tenemos que reconstruir, bases que ya eran demasiado estrechas y demasiado precarias antes de que las destrozara el conflicto. Recordar que no se trata solamente de salvar los frutos de la civilización de ayer, sino también los elementos de la civilización de mañana. Ahora mismo, las más crueles pérdidas ocasionadas por la guerra son las inteligencias de millones de niños privados de educación porque los medios para educarlos fueron destruídos. Esas son realmente las pérdidas irreparables, pero sé que no dejaréis que se consumen.

Sugerí anteriormente que es indispensable que los países adelantados otorguen ayuda educativa tanto como asistencia económica a las áreas todavía poco desarrolladas del planeta.

Existen, no obstante, algunas limitaciones para la acción individual de los gobiernos en este terreno. Ciertas tareas podrían llevarse a cabo mucho mejor por conducto de una Agencia internacional de imparcialidad absoluta y exenta de todo interés político. Esto lo reconoció vuestro propio país en 1914, cuando un proyecto de ley fué sometido a la Cámara de Representantes con el propósito de crear un fondo internacional administrado por un comité internacional de educadores, para el mismo objeto que tengo en mente. Por una parte, desde entonces, hemos adelantado bastante,

puesto que la UNESCO ya existe; y, por otra, el proyecto a que aludo preveía que los gobiernos participantes en el fondo internacional para la educación contribuyeran cada uno con el uno por ciento de su presupuesto militar. Si este principio se hubiese aplicada a la UNESCO, nuestro presupuesto no sería menor de ocho millones de dólares; sería, sin duda, mucho mayor. En la actualidad, cuando un Estado Miembro se dirige a nosotros en solicitud de consejo para desarrollar sus programas educativos, nos sentimos como deben sentirse los médicos que prescriben remedios costosos a enfermos sin recursos para adquirirlos.

Cuando hablo de una asistencia técnica y económica para el mejoramiento del nivel cultural de los países desheredados, no pienso ni remotamente en la expansión de una sola cultura determinada, por valiosa y grande que fuera. Ya he dicho lo que opino acerca del desastre que implicaría para el espíritu una uniformidad, equivalente, en el fondo, a una ocupación de lo que tienen los pueblos de más original y característico: su lenguaje, su arte, su pensamiento, su concepción de la vida y de la belleza; es decir, su alma. Los fondos reunidos para una asistencia de ese linaje podrían, ciertamente, ser administrados en común por una organización internacional; pero tendrían que ser utilizados de acuerdo con los propósitos y las leyes de las naciones que aceptasen aprovecharlos en beneficio de sus sistemas educativos.

Por otra parte, cuando hablo de la necesidad de combatir la ignorancia para consolidar la paz, no me hago ilusiones exageradas sobre lo que, por sí solas pueden obtener las escuelas como factor de renovación social. La UNESCO tiene como tarea la de trabajar, por medio de todas las escuelas de sus Estados Miembros, para la realización de nuestros ideales de justicia para todos los países y de respeto para la dignidad de todos los hombres. Pero, como Director de la UNESCO os mentiría si ahora os dijese: "Creo en que, dentro de un mundo que vive pensando constantemente en la guerra, la escuela será bastante para educar a los hombres para la paz". No, la escuela no será suficiente; los profesores no serán

suficientes; los escritores, los artistas y los poetas no serán suficientes. Una escuela digna de la vida exige una vida digna de la escuela. El gobernante en sus decisiones, el político en sus discursos; el sabio en la aplicación de sus descubrimientos, el periodista en la redacción de sus comentarios, la mujer en sus pláticas familiares, todos ellos, cada uno de ellos es un maestro que no sabe que lo es, un educador en potencia para la paz.

Todos los presentes han oído hablar de las corridas de toros. Yo asistí a algunas durante mi juventud. Creía que me gustaban. Hasta que un día descubrí que no me gustaban y, al comprender por qué, tomé la resolución de no volver jamás a ese género de espectáculos. Lo que comprendí aquella vez es que, en las corridas, el público se considera valiente porque aplaude al profesional que expone su vida frente a los toros. Se considera valiente, pero lo que hace, en el fondo, es disfrutar de un valor por delegación. Paga porque el profesional sea valiente durante dos o tres horas en lugar suyo. Eso le agrada y le hace sentirse fuerte y viril.

Algo parecido acontece con buen número de personas en lo que atañe a la educación. Alientan al maestro y delegan en él la misión de ser bueno, pacifista y cordial en su lugar. Pero nadie es valiente o cordial sino por sí mismo y por el sacrificio o la exaltación de su propio esfuerzo. Nadie vive jamás nuestra vida sino nosotros mismos, dentro de nosotros. No queramos, por tanto, hacer del educador profesional lo que Nietzsche habría llamado "el torero de la virtud". No permanezcamos sentados en los peñaños del circo mientras el maestro lucha contra los egoísmos y contra los fantasmas de la pasión y de la ignorancia. Tomemos todos todas nuestras responsabilidades ante la necesidad de salvar la paz. La UNESCO, yo os lo aseguro, no dejará de tomar las suyas, que sé muy grandes.

Me preguntaréis si lo que os propongo es una cruzada. Y, en efecto, lo que propongo es eso precisamente: una gran cruzada. Por qué no habrían de hacerla los pueblos durante la paz, cuando la hicieron, con peligro de muerte, durante la guerra?

Para mí la UNESCO no es solamente una institución: es una fe personal. Si no tuviera esa fe profunda, no habría dejado mi país, la realidad de mi país, para ir a trabajar por una ficción internacional. Si no tuviera esa fe no estaría aquí; estaría en un rincón de mi patria, como Ministro que era cuando acepté la dirección de la UNESCO, o como simple ciudadano, viviendo, sufriendo o esperando con mis iguales. Pero, porque creo en la UNESCO, estoy en la UNESCO. Y creo en la UNESCO porque sé que la paz es mejor que la guerra y la educación es mejor que la propaganda, como la verdad es superior a la mentira y la luz mejor que la obscuridad. Los hombres no pueden vivir sin lucha; pero la lucha que debemos proponer a los hombres es la lucha contra la miseria, la ignorancia, el odio, el miedo y la enfermedad. Esto es: la lucha para construir y jamás para destruir.

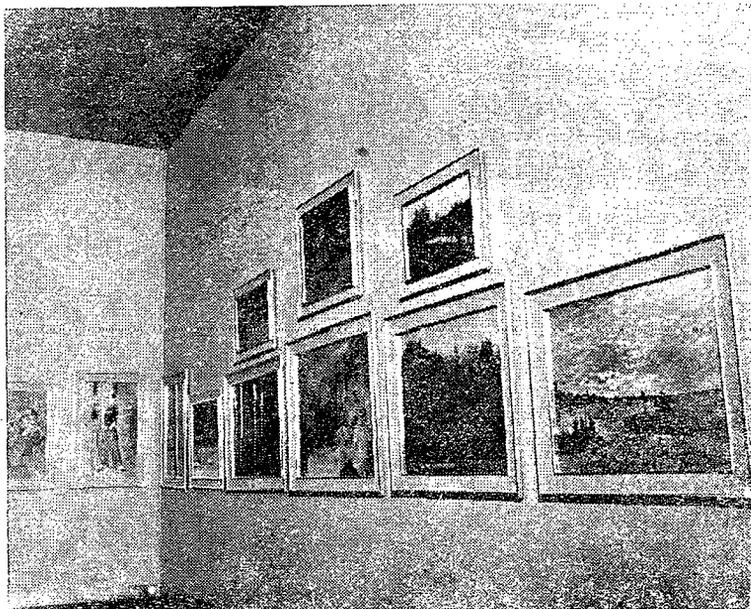
Han vivido los pueblos durante siglos en un mundo de culturas cerradas y que imaginaban inconciliables. Ahora comprendemos que todas las culturas deben y pueden armonizarse sin excluirse y sin deformarse, para contribuir al progreso de una civilización mundial. Armonía no quiere decir uniformidad. Lejos de mí el pretender un universo monótono, de individuos, de pueblos intercambiables como las piezas de un mecanismo producido en serie. La vida es diversidad. Sin embargo, la diversidad no tiene por qué ser motivo de oposición.

En los preparativos de una civilización mundial, basada sobre una diversidad de culturas capaces de desenvolverse sin pugnas bélicas, una responsabilidad especial descansa sobre vosotros. Vuestro país es tan rico como fuerte. El mundo tiene derecho a esperar de vosotros, no solamente cooperación y dominio de vosotros mismos, sino una continuidad de inspiraciones e iniciativas.

Os agradezco, señores, vuestra atención. Antes de concluir desearía expresar la convicción que abrigo de que no defraudaréis jamás las esperanzas que en vosotros se hallan depositadas. Sé que os encontraréis inquebrantablemente dedicados a cumplir la misión que uno de vuestros más grandes Presidentes proclamó con estas

palabras inolvidables: "Sin malicia para nadie, con caridad para todos, con firmeza en el derecho, esforcémosnos por realizar cuanto pueda dar forma y remate a una paz justa y duradera".

Las palabras de Lincoln no han perdido, a pesar de los años, ni su grandeza ni su actualidad moral. Definen la tarea que os corresponde y la meta que busca la UNESCO para el bien del linaje humano.



Exposiciones ambulantes de reproducciones en color. — Hé aquí una vista parcial de una de ellas.

MENSAJE DEL Sr. JAIME TORRES BODET

Director General de la UNESCO con ocasión del Primer Aniversario de la Declaración Universal de Derechos del Hombre.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea de las Naciones Unidas promulgó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Festejar este aniversario sería una fórmula vana si quienes lo celebramos no comprendiésemos claramente que conmemoraciones de esta importancia tienen un hondo significado: el de preguntarnos qué hemos hecho, qué estamos haciendo y qué podremos hacer a fin de contribuir a que los principios de tan alta Declaración cobren valor de eficacia en la realidad.

Para ninguna conciencia honrada representa un consuelo ahora el poder decirse, frente a las inquietudes de nuestra época, que durante siglos y siglos la humanidad existió sin darse a sí misma los mandamientos universales que constan en los artículos de aquel texto. Los oprobios y las violencias del pasado acaso expliquen nuestra conformidad y, mucho menos, nuestra inacción.

En efecto la declaración del 10 de diciembre no constituye sólo un balance histórico: traza un programa. Cada uno de sus párrafos es un llamado al esfuerzo; cada una de sus líneas es una condenación del renunciamiento; cada una de sus frases reprueba un fragmento, individual o nacional, de nuestro pasado; cada una de sus palabras nos obliga a examinar nuestra situación presente. Si ese examen, que implica un juicio, lo emprendemos con lealtad ¿quién podría confiar en salir absuelto?

Ningún país está exento de culpa en la operación que aún padece el hombre. Cuántos Estados podrían gloriarse de mantener en su territorio un elenco invariable y completo de libertades? Y, aunque así fuera, aunque las mantuviesen todas por igual dentro de sus límites geográficos ¿habrían, por este sólo hecho, cumplido con su deber para el mundo entero?

La verdad no admite exclusiones, ni consiente fronteras. El destino del hombre es una responsabilidad universal. Todos la compartimos. Por tanto, mientras haya un hombre sujeto a que alguno de sus derechos se vea impunemente vejado y escarnecido, la Declaración de las Naciones Unidas tendrá que acusarnos a todos de cobardía, de lentitud, de pereza y de falta de humanidad. Mientras la mayor parte del género humano viva en el hambre y en la injusticia y muera en la miseria y en la ignorancia, el documento adoptado en París hace doce meses seguirá pareciéndonos una meta, una meta lejana por alcanzar.

Reconozcámoslo con franqueza. La Declaración del 10 de diciembre nos conmueve entrañablemente porque sus cláusulas más vigorosas están escritas con sangre. Sí, con la sangre de todos los millones de hombres y de mujeres que perecieron para que un día pudiésemos proclamarlas. Ahora bien, lo que los pueblos escriben con sangre, ninguna tinta, de tirano o de escriba, lo borrará.

Textos del linaje de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre no incitan a la satisfacción, sino al heroísmo. Escribirlos es poco. Hay que vivirlos. Sus manifestaciones no operan como anestésicos, para adormecernos con el beleño de la esperan-

za. Nos despiertan, al contrario, a cada momento, enseñándonos la distancia enorme que media entre la promesa y la realidad. Esa distancia hemos de colmarla nosotros mismos, con lo mejor de nosotros mismos. Un sistema de vida que ha costado tantas muertes para erigirse nos compromete a la constancia y nos condena a la intrepidez.

De ahí el fervor con que la UNESCO se ha consagrado a la tarea de difundir la Declaración del 10 de diciembre hasta en los bancos de la escuela. Sus mandamientos no encarnarán en nuestra conducta si se les enseña maquinalmente, como solían enseñarse a los estudiantes de antaño las reglas de silogismo. Tales mandamientos se aprenden sólo con la acción y por mérito de la acción. Sin paradoja cabe agregar que cada derecho se entiende exclusivamente merced al cumplimiento cabal del deber que le corresponde: el derecho a la educación, por ejemplo, ayudando a que nuestros semejantes reciban la instrucción que requieren para participar en nuestro progreso común; el derecho al trabajo, trabajando para el derecho, el derecho a la libertad de pensamiento, pensando con libertad y tolerando la libertad de pensar de los otros hombres; el derecho a una protección igual ante la ley, acatando las leyes que aseguran nuestra igualdad, y, finalmente, hasta ese derecho fundamental —tan arraigado en los reductos más misteriosos de nuestro instinto—, el derecho a la vida, respetando en cualquier circunstancia el derecho a la vida de los demás.

Difundir en todas partes la Declaración del 10 de diciembre, equivale a luchar en todas partes por una vida digna del hombre al que los gobiernos la han dedicado no como un homenaje retórico sino como un reconocimiento solemne de sus deberes para con la civilización de la humanidad. Ayudar a los Estados a cumplir con esos deberes en el campo de la educación, de la ciencia y de la cultura es la misión magnífica de la UNESCO. Y, por otra parte ¿qué función más alentadora podríamos atribuir a la cultura, a la educación y a la ciencia, sino la de hacer de todos los hom-

bres del mundo los custodios y, por consiguiente, también, los devotos ejecutores de la Declaración Universal?

En jornada como ésta, millones de niños se inclinan ante un gran símbolo: la dignidad del hombre que cada niño, con angustia y con esperanza, está preparándose a ser. Esforcémonos por legarles una realidad menos dolorosa que la realidad cruel en que intervenimos. Los pueblos, es cierto, están fatigados de combatir en estériles guerras; pero no están menos fatigados de escuchar normas que no se cumplen. Los pueblos quieren palabras que se demuestren con actos. Ninguno de los derechos del hombre se ha conquistado en la indolencia; ninguno se afirmará en la renuncia. Cada uno de ellos exige ser defendido y ganado constantemente. No basta dedicar una fecha al recuerdo de los principios que hoy exaltamos. Celebrarlos es disponerse a cumplirlos. Y cumplirlos será celebrarlos todos los días, a todas horas, con todos nuestros hechos, durante toda nuestra existencia. Es decir: ser hombres, con todo lo que supone en rebeldía, de valor y de fe el oficio de hombre.

DIBUJO INFANTIL ECUATORIANO EN LOS ESTADOS UNIDOS

La Organización de los Estados Americanos, por intermedio de la Unión Panamericana, se ha dirigido a la Casa de la Cultura Ecuatoriana expresando su deseo de organizar en los Estados Unidos una Exposición circulante de dibujos infantiles ecuatorianos, la misma que se inaugurará en Octubre. La idea ha sido concebida a raíz de la información dada por "Letras del Ecuador", de la realización de la Primera Exposición del Dibujo Infantil que convocara la Casa, en Julio del año pasado. Esta Institución ha aceptado la invitación hecha por el señor José Gómez Sicre, Jefe del Departamento de Artes Visuales de la Unión Panamericana, y ha remitido una selección de 25 dibujos, entre los cuales constan los 9 premiados en el Concurso - Exposición de Julio pasado.

No data de mucho tiempo el interés que han despertado las manifestaciones artísticas infantiles. Aparte del valor que encerraban para la investigación pedagógica del niño, su importancia no llegaba más lejos, ni se descubrían en ellas caracteres de

especial notoriedad. Es de este siglo la preocupación de los artistas por las artes infantiles. Y las escuelas artísticas de la pasada post-guerra, que rompían todos los límites fijados a la creación, acogieron como material útil para la pintura y la poesía, especialmente, los balbuceos que en estos campos realizaban los niños. El surrealismo dio obras inspiradas en ellos, y una escuela nueva, aquella del dibujo humorístico simple, infantilizado, encontró allí su origen.

No se han realizado en nuestro país sondeos como aquel extraordinario que llevara a cabo Jesualdo, en su escuela del Uruguay, en el sentido de medir la capacidad poética de los niños, de medir su asociación de ideas controlada, su posibilidad de imágenes y metáforas. Cuando la Editorial "Claridad" publicó los 500 poemas de los niños de Jesualdo, comenzaron a hacerse experimentos análogos en otros países del Continente. Entonces se fué advirtiendo que la llamada genialidad de la metáfora no era fruto de una especial capacidad poética ni de una madurez conseguida a fuerza de trabajo: que no era, en último caso, la mayor o menor habilidad para cambiar el nombre o para superponer las cualidades de las cosas, la base de la obra poética. Porque niños de seis años escribían: "La piedra es un sueño duro", o "La luna es pálida porque se desangró por una herida que tiene al otro lado". Estas manifestaciones primarias, no siempre de artistas precoces, ya que muchos de los niños llegaron luego a ser banqueros o industriales o cómodos empleados de comercio, fueron de gran valor para la investigación del niño, ya no solamente desde el punto de vista pedagógico.

Todos recordamos el concurso que se llevó a cabo en nuestro país, hacen algunos años, con la participación de la Legación de Francia. El tema de la liberación de dicho país, fué concebido de mil maneras diferentes por los niños de las escuelas ecuatorianas. La complicada elaboración de la guerra, el fascismo con sus máscaras, una nueva para cada día, las declaraciones de políticos y embajadores, no tenían ningún valor para los niños: sólo sabían ellos que

había una guerra universal en la que morían millones de hombres y que quedaban millones de huérfanos. Porque acaso la principal importancia que tiene para nosotros el dibujo infantil es su sinceridad, su espontánea actitud de dejar un documento irrefutable de lo que piensan, de lo que sienten y de lo que ven. Cuando en Julio del año pasado, en el local del Museo de Arte Colonial se exhibieron más de doscientos dibujos, seleccionados de los 700 que se recibieron, la sinceridad de los mismos fué la nota característica. Es que el niño no sabe de convencionalismos, en él no existe la censura social o el temor al mercader, y sus manos pequeñas y atrevidas a veces, hacen esfuerzos extraordinarios para dejar sobre un papel el testimonio de su vida. El hogar con sus halagos y privaciones, la escuela, el campo, todo ese mundo suscito de la infancia, donde el problema más grave es haber perdido en el juego de la pelota, o el haberse derramado el tintero que cuelga de una piola, o a veces, la falta de un pan o de un lápiz, estuvieron presentes en los dibujos de los niños. Y sin que ellos se lo propusieran, sin que ellos trataron de decirlo o de callarlo, todos supimos cuál era la situación económica del hogar de cada uno de los alumnos, o de la escuela misma, aquella confundida con los árboles, en un caserío lejano a la ciudad. Dibujos realizados sobre un trozo de papel de cuaderno, con un lápiz común, sin color, sin marco, y en cuya parte inferior una letra vacilante, torcida y temblorosa escribía el título apropiado, el nombre del alumno y de la escuela. Dibujos que a la vez nos llenaban de alegría, de ternura y más de una vez nos hicieron retener lágrimas justas cuyo origen muchos no advertían. Y hubo que concluir, además, que la ilusión permanente del niño, lo que para él hace la felicidad, es exactamente lo que la constituye para nosotros adultos. Los elementos constantes, aquellos que se encontraban en todas las edades y en todas las regiones en donde vivieran, eran simplemente el agua corriente, el sol, los animales: ese escenario donde acaso debió transcurrir toda infancia, y cuyos decorados no debían ser alterados jamás. Y había una como responsabilidad, una como consigna de

luchar por esa paz que constituye la felicidad, la máxima ambición del niño.

Así lo ha entendido la Organización de los Estados Americanos. A más de la autenticidad de la producción infantil, se ha pedido que los dibujos estén basados en motivos auténticos nacionales. Y todos lo están, cuando se ha dejado al niño mirar su patria: lo importado, los dibujos de "Billiken" y aquellos puestos por modelo por los maestros, fueron rechazados. El resto, sin considerar la mejor o peor realización, forzosamente son documentos de lo nuestro: los 25 trabajos que se remiten a los Estados Unidos, son 25 naipes de esta baraja de la patria. Niños de la Provincia de El Oro, han dibujado escenas de la invasión de su territorio por el Perú; escenas de la cosecha del banano, o del comercio marítimo de Puerto Bolívar; niños de Salinas han dibujado motivos de pesca; los de la Sierra, paisajes llenos de color, indios y ovejas, costumbres de sus habitantes, dolores de sus habitantes. Y todos tienen el valor de la verdad, de la ingenua verdad, como en el cuento de la invisible vestidura del rey.—Acaso por este carácter de la producción de los niños, los extraordinarios dibujantes Steinberg y Oski hayan intencionalmente utilizado la técnica infantil para denunciar el ridículo, ya sea de una sociedad o de un hombre, para realizar sus críticas a lo establecido, a lo falso, a lo importado.

Los organizadores de esta exposición en los Estados Unidos saben que los 25 trabajos son testimonio de ecuatorianidad. Y la verdad dura, dolorosa, será de valor ya que no tienen intención de probar nada: ninguna intención tienen los ojos cuando ven, ni la boca cuando denuncia. Trozos de patria, escenas de su campo y de su calle, viajan a ser conocidos por las Instituciones artísticas y culturales de los Estados Unidos. Y acaso ellos comprendan también como nosotros que iguales son los anhelos de todos los niños del mundo. Que ninguno de los escolares ecuatorianos dibujó entre sus juguetes cañones o tanques o aviones de combate, excepto cuando trataron el tema de la agresión; que ninguno manifestó una ambición de poder o de riqueza; que ninguno pudo comprender,

imaginar siquiera una esclavitud, y cuando dibujó un indio lo puso trabajando, pero riendo; y cuando dibujó un obrero lo puso engrasado pero riendo. Y que su mundo está limitado por un sol esplendoroso, por un buey de pacífica actitud, por un río de juguetería y por una escuela. Y comprenderán también que la paz es la causa del pueblo ecuatoriano, desde su infancia; y lo es su libertad. Tal como son causa del pueblo estadounidense la paz y la libertad.

Acasó esos 25 dibujos tímidos, tímidos de línea y de color, realizados con lápices de papel baratos, sobre papel de periódico, sean el mejor mensaje que en esta hora puede enviar el Ecuador al mundo: la paz que estamos obligados a defender para esos niños, de nombres humildes que por primera vez se oirán en el gran país del Norte, nombres como Chango, Aguas, Balón Murillo, Canelos y Gómez Pita. Un valioso mensaje a la humanidad mientras aquellos que lo firman, han quedado en su escuela pobre, en su pobre hogar, con sus lápices sin punta y su trozo de fruta, ignorando su colaboración a la paz del mundo.

Jorge ENRIQUE ADOUM.

CRONICA

La Organización de los Estados Americanos, por intermedio de la Unión Panamericana, solicitó a la Casa de la Cultura Ecuatoriana el envío de 25 de los dibujos presentados al Concurso-Exposición del Dibujo Infantil Ecuatoriano, organizado por la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación, en Julio de 1949, con el fin de realizar con ellos una exposición circulante en las diversas organizaciones culturales y educacionales de los Estados Unidos.

La Sección designó una comisión integrada por el Prof. Jorge Bolívar Flor, Presidente de la misma, y el artista Diógenes Paredes a fin de que procediera a la selección de los trabajos a enviarse, teniendo presente que los mismos, a solicitud expresa de la OEA, se refieran a temas y costumbres típicos ecuatorianos, y constatando en cada caso la autenticidad de la producción infantil. Además, se tuvo especial cuidado de que correspondan a alumnos de todos los grados.

La nómina de los dibujos enviados es la siguiente, estando in-

cluídos en ella los que fueron premiados en el Concurso-Exposición del año pasado:

- 1.—EL PAYASO, por Carlos Aguas, 5º grado, Escuela "Sucre", Quito.
- 2.—LA REINA DEL CARNAVAL, por Elvia Ortiz, Primer Grado, Centro Escolar de Experimentación "Alejandro Cárdenas", Quito .
- 3.—INOCENTES, por Elena Pérez, 6º grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.
- 4.—DANZA DE LOS INDIOS DEL ORIENTE Y DE LA SIERRA, por Carmen Hernández, Primer Grado, Escuela "21 de Abril", Riobamba.
- 5.—DIBUJO, por América Balón Murillo, Tercer Grado, Escuela "Digno A. Núñez", Salinas.
- 6.—LA PUNTILLA DE SANTA ELENA EN UN ATARDECER, por Enrique Gómez Pita, Quinto Grado, Escuela "Digno A. Núñez", Salinas.
- 7.—NAVIDAD, por Gladys González, Cuarto Grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.
- 8.—EL PATIO DE MI ESCUELA, por Mercedes Espinosa, Primer Grado, Escuela "10 de Agosto", Quito.
- 9.—MAÑANA EN EL CAMPO, por Efraín Morales, Primer Grado, Escuela "Luis Cordero", Cuenca.
- 10.—DIBUJO, por Alicia Aroca, Primer Grado, Escuela "Abdón Calderón", Quito.
- 11.—Sin título, por Segundo Tabango, Segundo Grado, Escuela "José Martí", Otavalo.
- 12.—BARRACAS DE LA FERIA, por Marta Suárez, Segundo Grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.
- 13.—EL AÑO VIEJO, por Lucrecia Benavides, Cuarto Grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.
- 14.—EL BAILE DE MASCARAS, por Elvia Zambrano, Quinto Grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.

- 15.—FIESTA DE SAN PEDRO, por María Balarezo, Primer Grado, Escuela "Eliseo Alvarez", Loja.
- 16.—TEATRO DE TITERES, por los alumnos del Primer y Segundo Grados de la Escuela "Aurora Estrada", Babahoyo.
- 17.—INVASION DEL PERU, por Celinda Mendoza, Sexto Grado, Escuela "Manuela Cañizares", Pasaje.
- 18.—COSECHA DEL BANANO, por Antonieta Alvarez, Sexto Grado, Escuela "Manuela Cañizares", Pasaje.
- 19.—PUERTO BOLIVAR, por Simona Toalanga, Quinto Grado, Escuela "Manuela Cañizares", Pasaje.
- 20.—FIESTA DEL SEPTENARIO, por Ernesto Ulloa, Segundo Grado, Escuela "Luis Cordero", Cuenca.
- 21.—INDIGENA DE LOS ALREDEDORES DE LA CIUDAD, por Mercedes Ortega Jaramillo, Escuela "Eliseo Alvarez", Loja.
- 22.—MAÑANITA DE CAMPO, por Manuel Chango, Tercer Grado, Escuela "Paraguay", Quito.
- 23.—EL CORSO DE FLORES, por Haidée Canelos, Tercer Grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.
- 24.—LA FRUTERA, por Marcela Paredes, Sexto Grado, Centro "Alejandro Cárdenas", Quito.
- 25.—LA BATALLA DEL PICHINCHA, por Arturo Quiñónez, Primer Grado, Escuela "21 de Setiembre", Esmeraldas.

El señor José Gómez Sicre, Jefe de la Sección de Artes Visuales de la Unión Panamericana, en comunicación del 30 de Marzo, dirigida al señor Presidente de la Casa de la Cultura, dice:

"Acuso recibo de sus comunicaciones del 7 de Febrero y 6 de Marzo que no he respondido antes esperando tener en nuestro poder las pinturas ejecutadas por niños ecuatorianos y que esa organización, muy generosamente, nos ha proporcionado con el fin de exponerlas en este país. — Acabamos de recibir el paquete que ha llegado en bastante buenas condiciones. Al abrirlo, hemos tenido la sorpresa de encontrar una selección realizada con gran

cuidado, específicamente dentro de los propósitos que teníamos. Como nos ha parecido de tan relevante importancia, queremos presentar el conjunto en la Unión Panamericana y hemos señalado aproximadamente el mes de Octubre en que se abren las clases después de las vacaciones de verano para hacerlo con un acto especial que será auspiciado por la Embajada del Ecuador. Al terminar su muestra en este edificio circularémos la colección a través de los Estados Unidos por no menos de dos años. Oportunamente le comunicaré detalles del proyecto. — Le ruego al agradecer a usted su gentileza extender nuestra felicitación a las personas que integraron la Comisión que seleccionó las obras cuyo juicio en este caso era indispensable para el mejor éxito de los que nos proponemos. — Aprovechando la oportunidad de poner a sus órdenes nuestros servicios queda de Ud. con la mayor consideración (f.) JOSE GOMEZ-SICRE Jefe de Sección Artes Visuales”.

La revista Ecuatoriana de Educación pondrá en conocimiento de sus lectores todos los detalles que al respecto sean comunicados a la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

*

Iniciando la “Biblioteca Ecuatoriana de Pedagogía” la Casa de la Cultura Ecuatoriana acaba de editar el libro del Prof. Ermel Velasco titulado “La investigación del niño en edad escolar”, el mismo que se encontrará en circulación hacia fines del mes de Abril.

La obra del profesor Velasco destinada, según lo manifiesta en la “Introducción”, a “ayudar al maestro a mejorar cada día su técnica pedagógica..., a impulsar el conocimiento científico de nuestro niño, principalmente en la edad escolar..., a propender a mejorar los métodos y procedimientos didácticos en nuestras

escuelas secundarias... y a divulgar el conocimiento y uso de las pruebas psicológicas...”, está dividida en tres grandes partes: I. — Organización del trabajo de investigación; II. — Guía práctica para la realización de los temas de investigación; III. — Consulta bibliográfica para el investigador.

“La investigación del niño en edad escolar”, obra de exposición teórica y de observaciones prácticas, contiene gran cantidad de tests, fichas, cuadros y figuras, que hacen de este libro uno de consulta permanente para el maestro ecuatoriano. Puede adquirírselo en la Casa de la Cultura Ecuatoriana y en las librerías de la ciudad.

*

Acusamos recibo y agradecemos el envío de las siguientes publicaciones, que pueden ser consultadas en la Biblioteca de la Casa de la Cultura Ecuatoriana:

EDUCACION FUNDAMENTAL (Boletín Trimestral) Vol. 1, N° 4, Octubre de 1949. Publicación de la UNESCO. — Contiene: “Las misiones culturales de México”, por el Prof. J. Lambert Moreno, Inspector General de Misiones Culturales de México; “Lo educación fundamental en el distrito de Udi”, por E. R. Chadwick; “La Nueva Educación” de Mahatma Gandhi”, por S. N. Agarwal, Secretario de Relaciones Exteriores de la Fundación Gandhi; “La educación fundamental entre los indios norteamericanos”, por Pedro T. Orata, educador filipino miembro de la Secretaría de la UNESCO; “Cómo hacer películas de dibujos animados sin una cámara”, por N. McLaren.

SUGESTIONES PARA LOS PROFESORES DE CIENCIAS, por J. P. Stephenson. Publicación de la UNESCO. — En este libro, al que han aportado su esfuerzo numerosas personas de diversos países, se tratan los siguientes temas: 1. — La enseñanza

de la ciencia; 2. — La ciencia en general: ordenación de las lecciones y demostraciones experimentales; 3. — La ciencia sin aparatos; 4. — Construcción de aparatos sencillos; a) Astronomía, b) Estudios elementales sobre el tiempo, c) Medida y propiedades de la materia, ch) Calor, d) Luz, e) Magnetismo, f) Electricidad, g) Química, h) Biología; 5. — La enseñanza de la ciencia y la educación visual; 6. — Nuevos materiales para la enseñanza de las ciencias; 7. — Recetas de laboratorio. Numerosos grabados e ilustraciones facilitan la aplicación pedagógica del libro, especialmente en lo que se refiere a la construcción de aparatos y a la comprobación de las leyes y fenómenos.

NUEVA EDUCACION (Tribuna de los jóvenes educadores del Perú), Nos. 25-26, Año VI, Lima, Enero-Febrero 1950. — Vol. V. — Contiene: "La meritoria labor de los Inspectores de Educación", (Editorial); "La higiene mental en los planteles escolares", por Luis A. Guerra; "La organización escolar en Bélgica", por Lucio Castro Pineda; "Los fundamentos del valor educativo de la familia", por Telmo Salinas; "Sistemas de planes de Educación Secundaria", por Mauro Herrera Calderón; "Las ferias del valle del Mantaro, calvario de la niñez", por Julio Camborda Patiño; "Los textos escolares de 1950", por Alberto González Zúñiga. En la Sección de Vulgarizaciones Pedagógicas, se publica "Le enseñanza del Cálculo en nuestras escuelas primarias", por Adrián Hinojosa. Además, este número trae "Concursos", "Lo que usted puede aplicar en su escuela", "Poemas para la Escuela", "Reportajes", "Notas magistrales", "Comentario bibliográfico" y "Leyes, Decretos y Resoluciones". — Dirige esta revista Delfín A. Luña.

HORIZONTES (Revista del Colegio Normal "Juan Montalvo") N° 23. — Diciembre de 1949. — Quito. — Contiene las siguientes secciones: Editoriales, Pedagogía y Didáctica, Ciencias, Literatura, Colaboración de los Egresados del Colegio, Mensajes y Discursos, y Colaboración de los alumnos del Plantel. — En la Sección de Editoriales se publican los siguientes: "Ascenso en el

escalafón", "Ensayos Pedagógicos", "Juan Montalvo y nosotros" y "La UNESCO y su obra". — Los siguientes son los trabajos agrupados en la Sección de Pedagogía y Didáctica: "El negativismo de los Factores del Crecimiento Bio-psíquico del niño ecuatoriano", por el Prof. Jacinto Bastidas Aguirre; "El libro de Vida Escolar", por el Prof. Ligdano Chávez; "El aporte de la Escuela Primaria en la formación de nuestra nacionalidad", por el Prof. Gonzalo Rubio Orbe; "El manejo de una Escuela Unitaria", por el Prof. Carlos E. González; "La ética profesional de los maestros", por el Prof. Rafael Avilés; "Ideas para un estudio de Educación Económica, especial para la Educación ecuatoriana", por el Prof. Bolívar Bravo; "Síntesis histórica de la enseñanza de Cívica", por el Lic. Carlos A. Vásconez; "La Gramática: su historia y sus métodos", por el Prof. José Nicolás Vacas; "Métodos, formas y procedimientos de la enseñanza de Historia en la Sección Inferior de la Escuela Primaria del Ecuador", por el Prof. Julio César Mora; "Unidad de Trabajo para el primer grado", por el Prof. Luis A. Pazmiño; "Métodos y procedimientos de lectura y escritura en el Primer Grado", por el Prof. Luis A. Pazmiño; "La lección", por los Profs. Julio Tobar y Tomás Rivadeneira; "Cuento juego", por el Prof. Mauro Erazo; "Realización de la ficha estudiantil en la Escuela y el Colegio", por el Prof. Jacinto Bastidas Aguirre. — Dirigió este número de la revista "Horizontes", el Prof. Gonzalo Rubio Orbe.

BULETIN DU BUREAU INTERNATIONÁL D'EDUCATION, XXIII^e année, 4^e Trimestre 1949, N^o 93, Génova. — Contiene la Encuesta sobre la enseñanza de trabajos manuales en los planteles de segunda enseñanza, (excluyéndose las escuelas profesionales), cuyo cuestionario, integrado por 22 preguntas, ha sido dirigido por el Bureau de Educación Internacional a los Ministerios de Educación Pública. Se publican notas sobre el movimiento educativo en todo el mundo, y en lo que respecta al Ecuador, dice: "Cursos para iletrados. — Escuelas nocturnas. — Creados ante todo para instruir a los adultos, los cursos nocturnos son cada vez más frecuentados por jóvenes y niños de edad escolar. Es así

como el 70% de los alumnos son de 6 a 14 años; el 22% de 14 a 18 años, y solamente el 8% sobrepasa la edad de los 18 años. El 63% de los alumnos de los cursos nocturnos son del sexo masculino. — En algunas regiones los cursos nocturnos son reemplazados por centros de alfabetización". — Se completa el número con un fichero bibliográfico de educación.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

CUATRO ESCUELAS EXPERIMENTALES NORTEAMERICANAS por Gonzalo Abad. — Editorial Kapeluz. — Buenos Aires. — En 1944 se editó en nuestro país esta valiosa obra con el título de Cuatro Escuelas Democráticas, que recientemente se reedita por la Kapeluz con el nuevo nombre quizá más sugestivo que el anterior.

Visitando los Estados Unidos, en cuya Universidad de Columbia realizara estudios de pedagogía, recogió abundante información directa nuestro colega el profesor Gonzalo Abad, quien ofrece un tratado de pedagogía activa y viviente, al realizar la presentación y análisis de cuatro escuelas representativas de las modernas tendencias de la educación norteamericana. Ellas son la Horace Mann, que cuenta con secciones de kindergarden, primaria y secundaria y que sirve de escuela de práctica a quienes se preparan para educadores en Teachers College de la Universidad de Columbia; la Lincoln que también pertenece a la Universidad de Columbia; pero que es preferentemente experimental, mientras la Horace Mann, es más bien de demostración; la famosa escuela Dal-

ton concebida por Helen Parkhurst, cuyo plan se ha generalizado tanto y que, aunque tenga sus inconvenientes, no se puede menos que reconocer su eficacia en ciertas escuelas; y la escuela 500, una de las modernas escuelas públicas de la ciudad de New York. Un apéndice de la obra nos relata brevemente lo realizado en el Ecuador por un grupo de jóvenes maestros al realizar quizá el primer ensayo de escuela experimental en el país. Este apéndice, aunque muy sumario lo considero de la mayor importancia, pues él revela en forma práctica, como es posible experimentar en nuevas formas de educación y enseñanza, aun con carencia de medios, cuando se posee un espíritu renovador y energía para acometer una obra difícil.

"Cuatro Escuelas Experimentales Norteamericanas" es un libro que viene a integrar la Biblioteca de Cultura Pedagógica que construye la diligente pedagoga argentina Clotilde Guillén de Rezzano. Su lectura es de tanto valor para un maestro que desee mejorar, como para los demás un tratado sistemático y expositivo de la doctrina y la técnica educativas.

Nos complace que esta producción de un maestro ecuatoriano haya logrado una edición extranjera que permitirá una amplia divulgación en el continente.

E. Uzcátegui.

*

LA INVESTIGACION DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR por Ermel Velasco M. 1949. — Quito. — Es muy plausible que la Casa de la Cultura Ecuatoriana que ha hecho abundantes publicaciones especialmente en materia literaria, y también en los campos histórico y social, esta vez haya entregado sus prensas para la edición de una obra educativa. La Investigación del Niño en Edad Escolar es el primero de esta serie que esperamos irá poco a poco enrique-

ciéndose con nuevas contribuciones pedagógicas de autores ecuatorianos.

Es significativo asimismo que el primer volumen esté dedicado a un estudio serio de psicopedagogía práctica. Ya era tiempo de que la literatura pedagógica ecuatoriana contara con una obra orientadora en el aspecto científico y fundamental de toda educación cual es el conocimiento del niño. No habrá ciencia pedagógica ecuatoriana, ni ensayo acreditado de nuevos sistemas si no comenzamos por descubrir las características de nuestro escolar. Naturalmente nuestro niño y nuestro adolescente forman parte de los niños y adolescentes del mundo; pero precisamos saber en qué detalles, en qué aspectos se diversifican de los demás. Y aunque, como grupo nacional, no hubiesen peculiaridades propias y distinguibles de los otros grupos, en todo caso, interesa conocer certeramente las personalidades de cada uno de ellos, interpretar las diferencias individuales y buscar las soluciones más adecuadas para cada caso.

Es, sin lugar a dudas, una apreciable conquista para el magisterio nacional que no se contenta con palabrería, disponer de un manual claro, sencillo que expone las principales técnicas de medición y experimentación. Su estudio fomentará las investigaciones y la pedagogía nacional entrará ya en su etapa científica. Aplaudimos sin reservas el trabajo del profesor Velasco.

E. Uzcátegui.

*

EUGENIO DE SANTA CRUZ Y ESPEJO por Gonzalo Rubio. — 1950. — Quito — Las biografías constituyen un género cada vez más cultivado y atractivo. Nuestra literatura nos ha ofrecido también ya algunos aciertos para no citar sino uno, "Atahualpa" de Benjamín Carrión.

El personaje nacional que más ha cautivado a nuestros escritores y que es quizá acerca de quien se ha escrito más es el gran mestizo Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo. Desde Isaac J. Barrera que en su "Quito Colonial" aparecido en 1922 le dedica dos docenas de páginas, ha ido acrecentándose la bibliografía dedicada a este precursor de la independencia americana. Es así como, a tres valiosos libros, el "Eugenio Espejo, Médico y Duende" de Enrique Carcés, "El Cristal Indígena" de Augusto Arias y el "Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo" de Antonio Montalvo, viene a juntarse otro asimismo meritorio que acaba de editar el profesor Gonzalo Rubio, a quien nuestra historiografía debe "Rumiñahui—Ati II" y "Luis Felipe Borja".

Digno de notarse es que, de un modo general y a pesar de confluir en el tópico, los diferentes biógrafos de Espejo han logrado obras individualizadas y en algunos casos de bastante originalidad. Podemos, pues, decir que ninguna de estas biografías está demás y aún nos aventuraríamos mucho al afirmar que se complementan. Así mientras en Arias predomina lo poético, en Garcés se destaca el aspecto científico.

Rubio ha querido subrayar —esta es nuestra impresión— lo sociológico. Particularmente destaca la benéfica influencia del mesticismo condenando las teorías del racismo puro. Del gran ecuatoriano dice: "El con todas sus grandes obras, con todas sus excepcionales capacidades será reivindicación del indio y del mestizo; será prueba y norte de las metas a las que podrán llegar uno y otro de los tipos étnicos, los mismos que son base y fundamento de nuestra ecuatorianidad y de una latino-americanidad.

El magisterio ecuatoriano para su propia información cultural y para utilización en sus clases ha obtenido con el reciente libro de Rubio una fuente más de apreciable valor. Saludamos, pues, a este nuevo integrante de la Biblioteca del Maestro.

E. Uzcátegui.

CALENDARIO DE LOS PROGRAMAS RADIALES "Temas Pedagógicos" y "La Hora Infantil" a cargo de la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, durante los meses de Febrero, Marzo y Abril.

"TEMAS PEDAGOGICOS"

Febrero:

- 5.—"La Educación para la salud en las Escuelas de los Estados Unidos. — Prof. Edmundo Carbo.
- 12.—"Los criterios de la técnica pedagógica". — Prof. Ligdano Chávez.
- 19.—"Una etapa importante en la educación nacional". — Prof. Julio Tobar.
- 26.—"La individualización de la educación ecuatoriana". — Lcdo. Jorge Bolívar Flor.

Marzo:

- 5.—"Las grandes reformas en la Educación Primaria". — Prof. Ligdano Chávez.
- 12.—"La reforma en la Educación Secundaria". — Prof. Gonzalo Rubio Orbe.
- 19.—"La reforma en la Educación Superior". — Dr. Emilio Uzcátegui.
- 26.—"Las promociones en el escalafón en el año 1949". — Prof. Ermel Velasco.

Abril:

- 2.—"Conexión de la Educación Técnica con los ciclos educativos". — Prof. Julio Tobar.
- 9.—"La conexión de los ciclos educativos en otros países". — Prof. Luis F. Torres.
- 16.—"Conexión entre la Educación Secundaria y la Superior". — Prof. Emilio Uzcátegui.

23.—“Conexión entre la Educación Primaria y la Secundaria”.—
Prof. Edmundo Carbo.

30.—“El Colegio Experimental”. — Lcdo. Jorge Bolívar Flor.

“LA HORA INFANTIL”

Febrero:

4.—1. El Mariscal Antonio José de Sucre; 2. En el mundo de la fábula; 3. Poemas para los niños.

11.—1. La invención del Telégrafo; 2. En el mundo de la fábula; 3. Adivina, adivinador.

18.—1. La invención del Pararrayos; 2. En el mundo de la fábula; 3. Risa y sonrisa.

25.—1. La invención del Teléfono; 2. Saludo a la Nación de Santo Domingo, en su día cívico; 3. Adivina, adivinador.

Marzo:

4.—1. La invención del barco de vapor; 2. En el mundo de la fábula; 3. Adivina, adivinador.

11.—1. La invención del Telescopio; 2. Risa y sonrisa; 3. Poemas para niños.

18.—1. José Mejía Lequerica; 2. El cuento infantil; 3. Lo que cantan nuestros niños.

25.—1. La invención de la Imprenta; 2. Los animales hablan; 3. Adivina, adivinador.

Abril:

19.—1. La invención de la Telegrafía sin hilos; 2. Poesía para los niños; 3. Adivina, adivinador.

8.—1. Juan Montalvo, Maestro de Juventudes; 2. Saludo al Maestro; 3. Poemas para los niños.

15.—1. La vida ejemplar de Federico González Suárez; 2. Poemas para los niños; 3. La canción infantil.

22.—1. La vida ejemplar de Luis Felipe Borja; 2. Poesía infantil; 3. Lo que cantan nuestros niños.

29.—1. La invención de los Rayos X; 2. Risa y sonrisa; 3. Adivina, adivinador.

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Año III

Quito, Enero a Marzo de 1950

No. 9

DIRECTOR

Dr. Emilio Uzcátegui

CONSEJO DE REDACCION:

Dr. Benjamín Carrión
Presidente

MIEMBROS:

José Rafael Bustamante
Jaime Chaves Granja
Jorge Bolívar Flor
Dr. Carlos Cueva Tamariz

SECRETARIO DE REDACCION:

Humberto Mata Martínez

EDITOR:

Hugo Alemán

JEFE DE CIRCULACION:

Laura de Crespo Toral

CONSEJO DE COLABORACION:

En América:

Alfredo Aguayo
Juan José Arévalo
John Child
Vicente Donoso Torres
Lorenzo Filho
Angel G. Hernández
Jesualdo
William Herrd Kilpatric
Amanda Labarca
Lorenzo Luzuriaga
Juan Mantovani
Teodoro Picado
Luis B. Prieto
Juan Francisco Socarrás
Jaime Torres Bodet
Carleton Washburne

En el País:

Prof. Gonzalo Abad
Prof. Polidoro Arellano M.
Dr. Aurelio Espinosa Pólit S. I.
Prof. Edmundo Carbo
Prof. Alfredo Carrillo
Dr. Arturo Cepeda
Dr. Manuel Eduardo Cepeda
Dr. Gabriel Cevallos García

Dr. Agustín Cueva Tamariz
Prof. Fernando Chaves
Dr. Angel Andrés García
Dr. Leonidas García
Dr. Gonzalo González
Prof. Horacio Hidrovo
Prof. Luis Maldonado Tamayo
Dr. César Jaramillo Pérez
Prof. Luis H. Jarrín
Prof. Gustavo Alfredo Jácome
Sr. Humberto Mata Martínez
Ing. Miguel Moreno Espinosa
Dr. Rigoberto Ortiz
Ing. Rafael Pazmiño
Prof. Eduardo Rodríguez G.
Prof. Carlos Romo Dávila
Prof. Gonzalo Rubio Orbe
Prof. Napoleón Humberto Saa
Prof. Nelson Torres
Prof. Manuel Utreras Gómez
Prof. Ermel Velasco
Dr. Alfredo Vera
Dr. Juan Viteri Durand
Prof. Alberto Viteri Durand
Lcdo. Hernán Yépez Guerrero
Prof. Jorge Aguilar
Prof. Hugo Albornoz
Prof. Francisco Terán
Prof. Ligdano Chávez
Prof. Julio Tobar
Prof. Luis F. Torres

La colaboración es estrictamente solicitada.

Cada autor es responsable de las ideas emitidas bajo su firma.

No se mantiene correspondencia sobre colaboraciones espontáneas.

PRECIOS: Un número \$ 5,00
Un semestre „ 10,00
Un año „ 20,00