

## LA U. N. E. S. C. O. Y EL MUNDO QUE SE EMANCIPA

**N**OS encontramos en un período axial de la Historia de la Humanidad que se significa no tan sólo en el terreno de los hechos sino que imprime, también, una huella visible en el campo de las ideas. La «comprehensión» —que para muchos sociólogos, historiadores y etnólogos es el método que debe inspirar las ciencias del hombre— nos hace percibir un espíritu que anima a la historia de este período axial. En estas páginas nos proponemos hacer algunos comentarios acerca de uno de los matices dominantes de ese espíritu colectivo.

Una de las características que lo definen —y claro está que tal característica va ligada a otras igualmente interesantes— es el anhelo de las comunidades humanas de ser responsables de sus propios destinos. Es esta una asombrosa analogía de pensamiento entre los pueblos más diversos del orbe llamado «dependiente». Tal es la idea que se despliega en el Caribe, el continente africano, el Pacífico o los estados asiáticos, como hacen notar testimonios de honda y amplia visión. Se ha incubado, en las últimas décadas, un proceso de maduración, de orden espiritual, que pretende la emancipación. Esa idea ha surgido, ya, frente al mundo. Toda diferencia de tipo biológico en que pudieran apoyarse periclitados sistemas coloniales ha sido trastornada por los nuevos modos de descubrir la imagen humana.

En este aspecto, tal vez una de las mayores contribuciones al progreso efectivo de las relaciones humanas haya sido la importante «Declaración» redactada por la U. N. E. S. C. O. (es decir, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) el 18 de julio de 1950 acerca de cuestión tan debatida como el problema racial. «No existe justificación biológica a las discriminaciones raciales» afirman, categóricamente, en tal declaración, las autoridades mundiales en la materia. Se define que «el nivel de las aptitudes mentales es

sensiblemente el mismo en todos los grupos raciales». En realidad la «raza» es menos un fenómeno biológico que un mito social. Este mito ha causado un daño inmenso desde el punto de vista social y moral. Impide el desarrollo normal de millones de seres humanos y «priva a la civilización de la colaboración efectiva de espíritus creadores». Son estas palabras textuales de la mencionada «Declaración» que conviene poner de relieve para comprender, en toda su amplia significación, el espíritu que anima a esta Organización internacional en sus relaciones con el mundo dependiente. Establecido el principio de igualdad biológica debe perseguirse el objetivo de lograr una adecuación, lo más perfecta posible, de esos pueblos a las condiciones del mundo contemporáneo.

En su forma actual, los diversos Organismos constituidos para asegurar la colaboración entre las naciones que asumen responsabilidades de carácter colonial, responden al espíritu del artículo 73 de la Carta de las Naciones Unidas según el cual las naciones aceptan la mutua cooperación para alcanzar, de una forma efectiva, los objetivos sociales, económicos y científicos (1). Cuando sus administraciones respectivas han alcanzado un determinado grado de desarrollo, se provocan, necesariamente, entre las posesiones vecinas problemas que requieren una acción común. En ellos la U. N. E. S. C. O., asistida por eminentes especialistas de valiosa experiencia, establece directrices para su resolución.

La U. N. E. S. C. O. es una de las instituciones especializadas de la Organización de las Naciones Unidas. Viene a ser continuación —con más concretos y amplios objetivos— del Comité de Cooperación Intelectual de la antigua Sociedad de Naciones. Desde el 4 de noviembre de 1946, en que los veinte países firmantes de la carta constitutiva depositaron sus instrumentos de aceptación, la U. N. E. S. C. O. ha realizado una interesante labor en los campos de las ciencias, la cultura y la educación. En realidad, los tres objetivos que motivaron la creación de este Organismo internacional son: favorecer el conocimiento y la comprensión mutuos entre las naciones; imprimir un vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura y ayudar al mantenimiento, al progreso y a la difusión del saber.

---

(1) A. MARZORATI: «La collaboration entre les puissances coloniales», *Colonial Administration*, Colston Papers, London, 1950.

Al primero de tales objetivos se asigna la enseñanza de las relaciones internacionales, tal como se desprende el informe que sobre la materia ha publicado la U. N. E. S. C. O. Se apoya en dos puntos básicos:

- A) La libertad de la enseñanza.
- B) La autonomía administrativa.

Las razones generalmente invocadas para justificar la enseñanza de las relaciones internacionales son:

- a) Esta es de un indudable valor cultural.
- b) Sirve, positivamente, a la causa de la paz.
- c) Es indispensable a la formación de individuos destinados a la carrera diplomática o administrativa.

La colaboración internacional, en el mundo dependiente, ha sido objeto de numerosas convenciones entre los diversos Gobiernos interesados, los cuales tienden a establecer una cooperación para la resolución de problemas de orden técnico cuyo objetivo final sea la elevación del nivel de vida de los habitantes de esos territorios. La «Declaración de Derechos del Hombre» promulgada por la U. N. E. S. C. O. afirma que si la enseñanza elemental es obligatoria, la enseñanza técnica profesional debe ser garantizada en todos los pueblos del mundo.

Según los principios en boga actualmente, la aplicación de sistemas educativos modernos constituyen el camino más seguro para que un pueblo pueda llegar a la autonomía. En este orden de ideas se aspira a que los futuros ciudadanos puedan contribuir a la mayor prosperidad del territorio desde el punto de vista económico y social. Por ello se planea una educación capaz de formar técnicos del nivel adecuado a las diversas necesidades (agricultura, ingeniería, etcétera), que puedan plantearse. El primer plano lo ocupa la enseñanza técnica. La creciente industrialización africana requiere gentes bien preparadas. No puede negarse la subordinación a una forma social industrializada. La educación moderna es el eslabón que une, inexorablemente, el mundo antiguo con el nuevo. Claro está que su adopción significa, forzosamente, la desintegración total de la sociedad autóctona. No existe alternativa alguna. Y el hecho es evidente en sociedades que como las del actual mundo dependiente poseen características de vitalidad muy acusada. La aplicación de este principio ha provocado la desintegración de las sociedades tribales. Los valo-

res individualistas propagados por estas influencias permiten a los miembros de esas sociedades, ignorancia de las obligaciones y deberes tradicionales al propio tiempo que se esfuman las sanciones impuestas por la religión ancestral. No obstante estos hechos evidentes, el mundo actual considera que el logro de ciertos objetivos de orden práctico —establecimiento de la «ley» y el «orden», elevación del nivel de vida, incremento de la producción— debe constituir la meta de toda acción tutelar en territorios no autónomos. El etnólogo puede no coincidir en esas apreciaciones. Es posible que considere que toda transformación de las condiciones naturales puede ser perjudicial, aunque no por esto deje de imaginar que sean inevitables porque se efectúan bajo impulsos poderosos difíciles de resistir.

Con la adopción de los nuevos procedimientos se aspira a reforzar la seguridad. La seguridad, para las poblaciones nativas, debe de significar, preferentemente, libertad para vivir conforme a sus propios géneros de vida. Lo cual, en nuestro sentir, queda amenazado por toda innovación introducida por la acción colonizadora. Este es el motivo de que, como agudamente afirma Mair (2), al etnólogo se le considere como «enemigo del progreso».

No debe perderse de vista el hecho de que el respeto a las tradiciones ancestrales, previsto por la Carta de San Francisco, incluye la obligación en que se hallan las potencias coloniales de respetar la base religiosa y prolongarla procurando una enseñanza religiosa y una educación moral (3). A consecuencia del contacto con Occidente las creencias tradicionales han experimentado considerable vacilación o su extinción total. Toda medida calcada en moldes occidentales puede conducir a efectos análogos. Así se ha hablado mucho sobre el valor educativo del registro civil y de los censos, opinándose que contribuyen a reforzar la noción de la personalidad. Pero lo inmediato es que suponen una oposición a las ideas tradicionales de colectivismo y de grupo. Tal vez el origen de esa obsesión renovadora radique en el menosprecio que, hasta hace relativamente poco tiempo, prevaleció en la consideración de las diversas culturas autóctonas.

---

(2) L. P. MAIR: «The role of the anthropologist in non-autonomous Territories», *Colonial Administration*, Colston Papers, pág. 178, London, 1950.

(3) TH. F. GEVAERST: «L'UNESCO et l'éducation morale des indigènes au Congo belge», *Zaire*, 7, 8. Bruxelles, 1953.

Hoy en día el desprecio hacia los sistemas culturales indígenas ha sido reemplazado, en gran manera, por una actitud mucho más favorable. De ello ha resultado una gran diversidad de puntos de vista acerca del valor de las culturas indígenas y un total desacuerdo sobre los objetivos de la educación. Refiriéndonos a los territorios africanos, la experiencia sugiere que la adopción de las corrientes modernas en el terreno educativo es compatible con una amplia visión de conservación de los valores tradicionales.

Si el medio social de los países dependientes evoluciona tan rápidamente se produce, como forzada consecuencia, que la acción escolar debe plantearse bajo nuevas condiciones. Desde la última guerra mundial, el mayor interés se concentra en el logro de una vasta educación elemental popular. El progreso social sólo es posible, en un amplio sentido, cuando se sustenta sobre una amplia base educativa. La aplicación práctica de esta política requiere el conocimiento perfecto de la sociología de la educación y de la dinámica de los cambios sociales. Las comunidades nativas desean alcanzar una cultura elevada a través de la influencia de sus propias élites. Por ello la U. N. E. S. C. O. dedica una atención preferente al estudio de temas tan importantes publicando sus resultados, trimestralmente, en el *Bulletin International des Sciences Sociales*. También el International African Institute viene desarrollando, desde 1944, una activa labor de investigación de aspectos capitales de la sociología nativa. Entre ellos la posición social de la mujer, las sociedades matrilineares, los efectos de la industrialización en las sociedades africanas, los resultados de los contactos modernos en la vida familiar y el matrimonio nativo, etc. Para el desarrollo de esos trabajos el Instituto ha recibido una destacada ayuda económica de la U. N. E. S. C. O. dedicada, en gran parte, a la publicación de los trabajos y de su revista trimestral. El «Real Instituto para las Indias», de Amsterdam, realiza una labor similar en la esfera de las posesiones neerlandesas.

Tras de la Conferencia General de la U. N. E. S. C. O., en 1950, se decidió emprender en algunos países (Egipto, U. S. A., Francia, India, Méjico, Inglaterra, Polonia, Yugoslavia, Suecia) «encuestas sobre la naturaleza de los cursos y métodos de enseñanza en el ámbito de las ciencias sociales». Los cinco informes publicados por la U. N. E. S. C. O. al término de estas investigaciones constituyen

la serie titulada «La enseñanza de las ciencias sociales» (4) que proporcionan valiosas observaciones.

Todo proyecto de educación fundamental que trate de elevar el nivel de vida, requiere un estudio sociológico preliminar. En tal sentido, el Departamento de Educación Fundamental procede, siempre, a un estudio previo de las poblaciones interesadas, en el que se investigan determinados aspectos de gran interés, como son la alimentación, vida económica y artes tradicionales cuando se planea un esquema piloto para el entrenamiento básico.

El programa de la U. N. E. S. C. O. dice, textualmente: «Saber leer y escribir está admitido generalmente como esencial, y constituye el único medio para alcanzar un objetivo más amplio cuya naturaleza varía con los valores propios de cada cultura, cada comunidad e incluso cada individuo. El programa mínimo debe tener en cuenta las necesidades y los problemas de la colectividad y también buscar la solución para los métodos colectivos. Las colectividades, por sí mismas, deben hacer conocer sus necesidades, sus problemas y sus aspiraciones. Sólo podrán hacerlo el día en que alcancen un grado determinado de desarrollo intelectual. El día en que puedan lanzar una mirada comprensiva sobre el mundo que les rodea.»

La U. N. E. S. C. O. recibe información de gran número de países. De este modo puede estudiar los problemas planteados y calibrar el orden de prioridad que debe seguirse para su resolución. Uno de los más acuciantes, y al que ha dedicado atención preferente, es el del analfabetismo que ostenta en Africa características muy acusadas. Así, de las Estadísticas publicadas por la Organización se deduce que en la Somalia británica el porcentaje de analfabetos es aterrador puesto que representa el 99 por 100 de la población; en la Unión Sudafricana, entre las poblaciones nativas, representa el 72 por 100. En el conjunto mundial Africa tiene el nivel de instrucción más bajo. Existe una falta evidente de una proporcionada escolarización (5). La U. N. E. S. C. O. registra en sus estadísticas que un 50 por 100 de los niños en edad escolar asisten, en el Congo Me-

---

(4) C. A. W. MANNING: «Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Relations internationales. L'enseignement des sciences sociales». UNESCO, París, 1954.

(5) Cfr. Collection: «L'Analphabetisme dans divers pays». UNESCO, 1953.

dio, a los centros de enseñanza. Ese promedio desciende al 47,5 por 100 en el Gabon, 19,8 por 100 en el Ubangui-Chari y sólo un 4,4 por 100 en el Tchad. En Madagascar representan el 40 por 100. En la Unión Sudafricana de ocho millones y medio de indígenas hay 1.870.000 analfabetos, calculándose que el 70 por 100 residen en las áreas urbanas. Es decir, que se acusan, en el Continente, notables diferencias regionales.

Esta preocupación de la U. N. E. S. C. O. se comparte unánimemente por el mundo dependiente. Las más acusadas manifestaciones del anhelo de educación occidental se dirigen a la supresión del analfabetismo, con lo que los africanos esperan satisfacer también todas sus aspiraciones. Es evidente que el grado de instrucción de los habitantes de un país depende, en gran parte, del volumen presupuestario dedicado a las tareas educativas. En la Somalia británica se destinan 0,11 libras por habitante, se carece de diarios y se registra un receptor de radio por cada mil habitantes. El nivel de instrucción es forzosamente bajo.

Para resolver esta situación la U. N. E. S. C. O. preconiza la extensión de la enseñanza fundamental en tales territorios puesto que cuando las disponibilidades económicas son limitadas y es elevado el porcentaje de analfabetos, la escuela primaria y la educación fundamental pueden coordinarse estrechamente para ejercer su acción sobre niños y adultos mediante métodos similares, aunque en clases separadas (6). Los expertos en educación fundamental y los maestros de escuela pueden ser entrenados en la misma institución, lo que motiva una reducción en los gastos presupuestarios. El profesorado debe iniciarse, conjuntamente, en las nuevas técnicas de Freinet.

La Carta de San Francisco prevé, en su artículo 73, que los miembros de las Naciones Unidas que asumen la responsabilidad de administrar territorios no autónomos, deben comunicar regularmente al Secretariado General de la O. N. U., a título informativo, reseñas estadísticas e informes técnicos relativos a las condiciones económicas, sociales y de instrucción en los territorios de los que son directamente responsables. Los Estatutos determinan que puede constituirse una Comisión especial, con carácter exclusivamente temporal,

---

(6) A. LESTAGE: «Fundamental Education and extension of schooling», *Fundamental and Adult Education*, 6, 4. UNESCO, París, 1954.

para el examen de los documentos. En la realidad, nutridas informaciones estadísticas que confirman los progresos de la escolaridad tienen entrada en la Secretaría de las Naciones Unidas. Pero, en un plano efectivo, cabría oponer a las estadísticas que recibe y publica la U. N. E. S. C. O. serios reparos puesto que sólo permiten conocimiento aproximado de la realidad. Generalmente son cifras de matrícula y no de asistencia a las clases. Es decir, que sólo tienen un valor relativo y aproximado.

«El período axial que vivimos se caracteriza, en el mundo que aspira a la emancipación, por una evolución de la sociedad indígena hacia el Gobierno responsable, ascensión del nativo al Gobierno municipal y, sobre todo, por un gran deseo de educación que sucede a la indiferencia.» Estas palabras del Dr. Logemann (7) relativas a la Indonesia son, igualmente, válidas para el Caribe o el Continente africano. Expresan un estado colectivo de opinión.

La introducción de un sistema moderno de educación ha incrementado el interés en su continuación y consolidar lo alcanzado por parte de los nativos.

En Costa de Oro la aparición de excepcionales circunstancias, como el auge comercial del año 1920, aceleró el progreso educativo (8). Las comunidades nativas, comprendiendo bien las ventajas de la instrucción, impacientes de conseguirla, comenzaron a crear escuelas para sí mismas. La educación superior se hizo necesaria con toda urgencia, y hacia 1940 se fundaron muchas escuelas de segunda enseñanza por empresas privadas. El Gobierno estableció el Colegio Universitario de Costa de Oro y promulgó el «Accelerated Development Plan».

La experiencia demuestra (9) que las escuelas son más efectivas cuando no corresponden a las instituciones tribales, sino que son totalmente de nueva creación, esto es, cuando se hallan inspiradas por los más modernos principios pedagógicos. Pero, también, en este aspecto debe operarse una perfecta adecuación a las condiciones psicoló-

---

(7) J. H. A. LOGEMANN: «Introduction to the paper on Indonesia by D. H. Meijer». *Colonial Administration*, Colston Papers, London, 1950.

(8) J. H. NKETIA: «Progress in Gold Coast Education». *Transactions of the Gold Coast and Togoland Historical Society*, 1, 3. Achimota, 1953.

(9) F. MUSGROVE: «Some reflections on the Sociology of African Education». *African Studies*, 11, 4. Johannesburg, 1952.



gicas del nativo a quien van dirigidas estas enseñanzas puesto que la experiencia demuestra que tras de una formación de ocho a diez meses de enseñanza profesional en los adultos indígenas, según las fórmulas metropolitanas, rehusan un examen profesional calcado de los empleados en Europa. Con esto se demuestra que los métodos occidentales no se han adaptado a la mentalidad africana y que se hace, por ello, preciso un reajuste y un perfeccionamiento de los métodos vigentes de enseñanza. Ante todo se hace necesario un conocimiento más profundo del alma de los hombres africanos.

Tratando de obviar estas dificultades, la U. N. E. S. C. O. ha organizado y financiado en diversos países Seminarios para discutir los problemas de la enseñanza en su relación con los objetivos educativos de las Naciones Unidas. De ellos nos interesan particularmente el de Monrovia (1952), el de Mogadiscio (1953) y el de Ibadan, en Nigeria.

Los temas que han sido objeto de atención en estos Seminarios son los siguientes:

a) La enseñanza de las Naciones Unidas y de los Institutos especializados como contribución a la educación del sentimiento de solidaridad internacional.

b) Los métodos pedagógicos y su contribución al desarrollo de la capacidad de colaboración social.

c) Efectos producidos por las Asambleas e intercambios internacionales de estudiantes y profesores en la formación de actividades relativas a la cooperación internacional.

Un problema esencial en cuanto afecta a la enseñanza es el de la lengua en que debe darse. En Africa existen centenares de idiomas diferentes que tienen una riqueza de expresión y una sensibilidad excepcional. Un hecho vital en el atraso de la educación africana lo constituye el factor lingüístico: Es bien conocida la dificultad de comprensión que existe entre individuos de razas diferentes, e incluso entre individuos pertenecientes a grupos sociales distintos. Pero esta dificultad se acrecienta cuando a la diferencia lingüística se añaden incomprensiones de tipo psicológico. Hablando en términos generales, los indígenas africanos se expresarán en idiomas europeos con mayor o menor corrección, pero su pensamiento no por eso deja de ser manjaco, pamue, kombre, kikuyu, mayombe, etc. Por otra parte a cada palabra corresponden en cada lengua representaciones a veces

muy distintas. La asociación de ideas, la inteligencia, el hábito, el interés, entre otros, deben hallarse en completa relación y dependencia. Es por estas razones por lo que, en cuanto se refiere a la cuestión lingüística, debemos distinguir terminantemente la posibilidad de comprensión de nuestras ideas occidentales por parte del nativo, de la simple expresión de términos y conceptos que es capaz de retener, mnemotécnicamente, o, tal vez, de forma no mecánica, pero que no significa, en modo alguno, la asimilación total de la idea absoluta que representan. La dificultad de transmisión de ideas y nociones no radica, exclusivamente, en la diferencia lingüística sino que se sustenta, asimismo, en la distinta complejión anímica. La diferencia estriba en que así como para el occidental las palabras son expresión de ideas, para el africano cada palabra puede ser un símbolo. Ideas abstractas de elevada complejidad pueden expresarse mediante una sola de tales palabras-símbolo. Un destacado intelectual africano, Ante Diop (10) dice: «Es más eficaz desarrollar una lengua nacional que cultivar artificialmente una lengua extranjera. Una enseñanza que se diera en una lengua materna permitiría evitar años de retraso en la adquisición del conocimiento. Muy a menudo la expresión extranjera es un compartimiento estanco que impide a nuestro espíritu el acceso al contenido de las palabras, que es la realidad.»

La reacción africana ante la cultura europea manifiesta tres grados, en la opinión de Herskovits (11):

- a) El europeo está considerado como un ser remoto que posee un poder superior.
- b) Llega a ser familiar su trato y queda reducido a una categoría normal.
- c) Tiene lugar un criterio selectivo (ejemplo, Costa de Oro, Nigeria) o se solicita un retorno a la tradición (ejemplo: Kenya).

En opinión de Cordero Torres «a las transformaciones políticas han acompañado otras de tipo social y aun material. El asimilismo va penetrando en la educación al lado del estatismo y quizá del inter-

---

(10) CHEIKH ANTA DIOP: «Nations nègres et Cultures». *Collection Présence Africaine*, pág. 257, París, 1954.

(11) M. J. HERKOVITS: «Some contemporary developments in Sub-Saharan Africa». *African Studies*, 13, Johannesburg, 1954.

nacionalismo, dada la tendencia de la U. N. E. S. C. O. y de las organizaciones regionales a intervenir. Ciertamente la escolarización ha avanzado mucho, del brazo de la «educación de masas» y de la «educación de base» que quiere ser práctica y formativa» (12).

En cierto modo podemos considerar que los primeros experimentos de educación de base se efectuaron en 1923 entre las poblaciones del Africa Occidental inglesa. Uno de los más recientes tal vez sea el de la Escuela Piloto de Pitoa (Camerun del Norte) que en el mes pasado verificaba una exposición de sus trabajos en el Museo Pedagógico de París, efectuado bajo auspicios de la U. N. E. S. C. O.

Hoy son muchas las dependencias que tienen planes de escolarización masiva, creación de centros técnicos y profesionales, ampliación de los medios y nativización del personal pedagógico. La U. N. E. S. C. O. ha dedicado gran interés a la creación de centros de «educación de base».

Los objetivos clave del programa de educación básica son los de tratar las necesidades más importantes de las colectividades humanas en especial:

- a) Transmisión del arte de pensar y comunicar el propio pensamiento (lectura, escritura, narración).
- b) Desarrollo de las técnicas profesionales (agricultura, construcción, artesanía, etc.).
- c) Higiene colectiva y personal.
- d) Conocimiento e inteligencia de los principios físicos y de los fenómenos naturales.
- e) Nociones de Geografía física y política.
- f) Desarrollo del espíritu de iniciativa, liberación del miedo y de la superstición.
- g) Desarrollo espiritual y moral de una comunidad, crítica de las normas tradicionales de conducta y adaptación al clima histórico actual.
- h) Conocimiento e inteligencia del medio humano (organización económica, política y social; legislación e instrucción política).

El resultado de las experiencias realizadas por la U. N. E. S. C. O. en el terreno de estas enseñanzas fundamentales se publican en una

---

(12) JOSÉ MARÍA CORDERO TORRES: «Balance colonial del último tercio del siglo». CUADERNOS DE ESTUDIOS AFRICANOS, 20, pág. 20. Madrid, 1952.

serie de Trabajos de gran mérito en la revista de la Organización, titulada *Fundamental and Adult Education*, impresa en París.

La educación de base tiende, en su objetivo fundamental, a fomentar en las poblaciones que habitan zonas poco desarrolladas, una organización económica y social razonable, una mayor conciencia de la higiene y una más adecuada perfección en las técnicas del trabajo y de la producción tal como se ha demostrado en las más recientes investigaciones. Se pone especial atención en que las nuevas enseñanzas aportadas no ofendan los principios básicos de las culturas tradicionales con lo que se consigue que las diversas comunidades étnicas acojan estos experimentos con simpatía y comprensión.

Las enseñanzas se adaptan a las condiciones de los territorios en que tienen lugar. Así, en una zona en que las enfermedades endémicas constituyen el problema fundamental, las campañas de higiene colectiva (mediante la intervención activa de los sanitarios), ocupa el lugar preferente. En otras comarcas puede suceder que las poblaciones se sientan oprimidas por sistemas económicos o sociales primitivos no teniendo conocimientos científicos o técnicos que les permitan una vida más fácil. En tal caso la educación de base se dirigirá, fundamentalmente, al perfeccionamiento de la agricultura y a la mejoría de las condiciones sociales.

La enseñanza de base se verifica, fundamentalmente, por equipos de especialistas o Misiones técnicas que recorren comarcas alejadas de los centros de mayor importancia.

En la actividad de estas misiones una parte esencial corresponde a los expertos de educación de base, los cuales, habida cuenta de la complejidad de la obra educativa, deben intervenir activamente en la selección del personal especializado. Las Misiones deben, fundamentalmente, estar constituidas por elementos especializados en diversas materias de interés primordial para las poblaciones, como son la medicina y sanidad, construcción, agricultura, economía rural, etcétera. Otro aspecto muy importante es que no debe perderse de vista que el objetivo primordial de la acción de los especialistas encuadrados en las Misiones es la formación de discípulos que continúen su obra. Aparte de su propia actividad profesional, el técnico debe aspirar a la formación de un núcleo selecto de individuos que sean capaces de reemplazarle al término de su misión. El fin de la educación de base podría resumirse diciendo que es un camino para ayu-

dar a los hombres a servirse por sí mismos. Y de esto la trascendencia que se asigna a la tarea de formar escuela por cada uno de los expertos que integran cada Misión.

Así, el Programa de Asistencia Técnica de la U. N. E. S. C. O. para Libia ha incluido (13) la enseñanza en escuelas y los trabajos de equipos de especialistas. El programa ejecutado hasta el momento es puramente experimental esperándose que los libios sean capaces de sostener los centros recientemente creados destinados a la enseñanza y la cooperación práctica.

Para el logro de sus objetivos referentes a la educación básica entre las poblaciones africanas, la U. N. E. S. C. O. ha firmado diversos acuerdos con los Gobiernos europeos que tutelan y protegen territorios en el Continente negro.

Así, por citar un ejemplo, muy significativo, ocurre con el acuerdo estipulado en París, el 5 de agosto de 1952 y el 26 de febrero de 1953, entre el Gobierno italiano y la U. N. E. S. C. O., según el cual se efectuó en enero de 1954 en Dinsor (Alto Giuba) un experimento piloto de educación de base denominada DAUFEP (esto es, Dinsor-Afis-Unesco-Fundamental-Education-Project).

En el mencionado curso experimental intervino un equipo integrado por un maestro, una enfermera, un técnico en cultivos, un artesano, etc. Estaba dirigida esta Misión por el Prof. Barrera Vázquez (de la U. N. E. S. C. O.) y por el Prof. Bonanni (del Afis). Los resultados obtenidos fueron verdaderamente satisfactorios. Vamos a citar algunos de ellos.

En los primeros meses de trabajo se introdujo en Dinsor el arado de tracción animal, ya conocido en otras zonas de la Somalia, pero totalmente desconocido en la región de Dinsor. La adopción del arado y de otros instrumentos agrícolas de tracción animal ha determinado el empleo de los bueyes como elemento motriz, abriendo amplios horizontes laborales totalmente inéditos, permitiendo inversiones de capital y provocando, simultáneamente, un bienestar general económico de la región. Al propio tiempo, los servicios médicos-sociales, a cargo de la enfermera de la Misión y del maestro, han aleccionado a grandes masas de población en tratamientos de urgencia sanitarios

---

(13) LUDWIG G. A. ZOEHRER: «Problems of adult education in the Fezzan». *Wiener Volkerkundliche Mitteilungen*, 2, 1. 1954.

de una parte, y en el desarrollo de una amplia campaña contra el analfabetismo.

Como consecuencia de este fructífero experimento ha sido creado en el alto Giuba el primer centro experimental en el cual serán elaborados los nuevos programas de educación de base que deben actuar en las otras áreas del territorio.

En Dinsor se prepara el nuevo personal técnico que ha de actuar en las otras zonas somalíes. Este experimento piloto ha de ejercer, por lo tanto, una considerable influencia en la elevación del nivel de vida de aquellas poblaciones. Se confía en que ha de provocar vínculos de unión entre poblaciones aisladas por una vida seminómada, determinando una evolución social acorde con su cultura y con sus medios tradicionales de existencia.

Para tratar de completar esta labor, la U. N. E. S. C. O. envió en septiembre de 1954 a dos expertos británicos a la zona árida de la Somalia.

Desde 1949 en los territorios franceses de Ultramar se dedicó una atención preponderante a la educación de base que se canalizó en una acción sistemática al crearse las Comisiones para dicho tipo de enseñanza. El 16 de julio de 1952 la Comisión Federal de Educación de base estudió los resultados de la primera experiencia, verificada en M'Boumba (Senegal), así como las proposiciones redactadas por la Conferencia de Directores de Enseñanza de Ultramar en mayo de dicho año y por la Delegación Francesa en la U. N. E. S. C. O. (Sección de Educación de base). Dicha reunión constituye el punto efectivo de partida en el desarrollo de un intenso plan educativo. Se constituyeron comisiones en Senegal, Costa de Marfil, Mauritania, Sudán y Níger.

La U. N. E. S. C. O. envió una Misión, a finales de 1952, al Camerun, que se preocupó especialmente por los problemas de la educación de base para el mejoramiento de las condiciones de vida.

Tras el notable éxito obtenido en 1951 en la aldea remota y aislada de M'Boumba cuya población es sólo de 1.800 habitantes (14) se ha extendido en el A. O. F. el ámbito de este tipo de educación.

El balance actual es muy amplio: se han equipado dos grupos

---

(14) ANDRÉ TERRISSE: «Combating illiteracy in a French West African project». *Fundamental and Adult Education*, 4, 4. UNESCO. París, 1952.

móviles completos; se han realizado films documentales sobre la educación de base en A. O. F.; se han editado cinco textos elementales en color sobre la protección de los suelos, la plantación de teck, la cooperación, la ganadería; se ha constituido una filmoteca de 200 films, etc.

Los equipos móviles están dotados de moderno material de enseñanza audio-visual. Las anteriores experiencias de la U. N. E. S. C. O. habían demostrado la utilidad de ciertos métodos como los alfabetos ideográficos y el film documental comentado por técnicos nativos. La acción de la radio, discos y epidíscopos se ha revelado como de éxito notable entre las poblaciones del A. O. F.

No obstante, la eficacia del cine como instrumento de educación masiva no está reconocida plenamente. Ya en el «Symposium» de Leyde, de 1952, al que acudió, representando a la U. N. E. S. C. O., M. Lloyd Hughes (experto en educación de base) se combatió mucho su eficacia por considerar que requiere hábitos de interpretación visual que necesitan una prolongada y delicada educación.

Si bien el Africa Occidental comprende grupos humanos antagónicos, existen condiciones comunes a la totalidad de la región que incitan al espontáneo desarrollo de la educación masiva; la necesidad del conocimiento de nuevas técnicas; la aparición de nuevas organizaciones culturales, industriales y políticas así como la aspiración al nacionalismo. Pero, si bien el objetivo es idéntico, existen variaciones regionales de método que resulta interesante señalar. En Nigeria y Costa de Oro los métodos son extensivos y se desea, primordialmente, la supresión rápida del analfabetismo. En el Africa Occidental francesa se dedica especial atención al trabajo intensivo en localidades especialmente seleccionadas. En el Africa Occidental británica (15) el primero de tales casos es el que se adopta.

En el Africa Ecuatorial francesa los Servicios de Sanidad, Educación y Agricultura se preocupan de la formación de monitores capaces de difundir ampliamente la instrucción (16).

---

(15) THOMAS HODGKIN: «A note on mass education in West Africa». *Fundamental and Adult Education*, 5, 3. UNESCO, París, 1953.

(16) J. C. PAUWERT: «Social action and fundamental education in French Equatorial Africa». *Fundamental and Adult Education*, 5, 2. UNESCO, París, 1953.

Liberia, tanto intelectual como físicamente, está en contacto directo con el Occidente y sus sistemas educativos se ajustan a la moderna pedagogía. Las ideas de nacionalismo y representación democrática se sustentan en la educación general del país; las empresas comerciales e industriales dependen, íntimamente, del nivel alcanzado por la educación técnica. Fundamentándose en tales antecedentes, la U. N. E. S. C. O. ha demostrado especial interés en ayudar a Liberia en su obra de expansión cultural y por esto ha construido varias escuelas en aldeas y ha enviado profesores especialistas (17).

La cuestión de la educación es muy importante en la Costa de Oro y los consejos locales actúan de manera intensa en esta materia. Las dificultades de educación no son grandes actualmente y no provienen de las autoridades locales. El mayor obstáculo reside (18) en que los consejos locales consideran que los gastos que implica la educación se efectúan con detrimento de los presupuestos consignados a servicios importantes, como son los suministros de agua, por ejemplo.

La cuestión en Costa de Oro está planteada, actualmente, de la siguiente manera: las escuelas de segunda enseñanza se hallan bajo la responsabilidad del Gobierno central, mientras que en las de grado primario y medio, los edificios quedan al cuidado de las autoridades locales en tanto que el Gobierno central proporciona el 80 por 100 de los sueldos del profesorado. El presupuesto gubernamental para la educación, durante el curso 1952-53, se estimaba en el 15 por 100 del total consignado para el país. El último Ministro de Educación, Kojo Botsio, declaraba su esperanza de que el Gobierno reconociera la necesidad del progresivo incremento de los gastos dedicados a tales fines.

Sobremañera interesantes resultan las actividades del «Centro de formación del Profesorado» de Toro (Nigeria), establecido en 1949 (19). Su tarea se desarrolla basándose en dos directrices: la coeducación y el entrenamiento experimental. Los cursos duran seis años y el

---

(17) T. HODGKIN: «Education and social change in Liberia». *West Africa* 1907-1911. London, 1953.

(18) A. J. J.: HANNIGAN: «Local Government in the Gold Coast». *Journal of African Administration*, 8, 3. London, 1955.

(19) J. D. CLARKE: «Teacher Training in Toro». *Oversea Education*, 25, 3. London, 1953.



alumno procede de las escuelas elementales. La influencia de este Centro se ha propagado ampliamente, a lo cual han contribuido sus dos publicaciones, semanal y mensual, dedicados a los maestros practicantes.

Es evidente que en el mundo dependiente existen latentes problemas concernientes a la educación que implican una gran trascendencia y responsabilidad. Tales son las relaciones entre el Gobierno y las escuelas voluntarias, la selección del alumnado para la enseñanza superior y la intensidad de las enseñanzas que recomiendan los Organismos internacionales.

Del recto criterio que prevalezca en la aplicación de los principios fundamentales, depende el porvenir de una inmensa humanidad que aspira a ser dueña de sus propios destinos.

JULIO COLA ALBERICH

