

Situación y problemas de la Enseñanza Iberoamericana

DEMETRIO DIAZ SANCHEZ

I. PANORAMA GENERAL

Para entender en toda su complejidad actual los problemas educativos de Iberoamérica habría que buscar sus antecedentes bastante más atrás. La situación educacional durante toda la primera mitad del siglo xx ha sido, en general, muy deficiente, tanto en sus aspectos cuantitativos como en los cualitativos. Salvo raras excepciones, ha habido grandes fallos de programas, profesorado, instalaciones y métodos, y la gran mayoría de la población ha estado desprovista de cualquier forma de instrucción escolar o la recibía muy pobre en calidad, duración y nivel. Seguramente no será exagerado afirmar que cerca de las tres cuartas partes de los niños en edad escolar han carecido de toda enseñanza escolar o no han pasado del segundo grado durante la mayor parte de ese medio siglo.

Colmo, en su estudio sobre *Los países de América latina* (1), publicado en 1915, cifraba los porcentajes de niños no escolarizados entre un 43 y un 91 por 100, según los países. Esas cifras, cualquiera que sea la seguridad y precisión de sus fuentes, bastan para señalar en líneas generales la gravedad de la situación inicial en la enseñanza iberoamericana y el enorme déficit que era necesario superar para la realización efectiva del ideal de «educación para todos» recogido desde fechas muy tempranas en la legislación de todas las naciones de América.

Y lo más grave no era, con todo, el profundo bache inicial, sino la alarmante tendencia a un empeoramiento progresivo de la situación, debido al crecimiento demográfico, superior muchas veces al aumento de los recursos educativos disponibles. Sabido es que entre 1850 y 1950 la población latinoamericana pasó de 33 a 163 millones de almas, con un crecimiento tres veces más rápido que el promedio mundial. Hoy rebasa ya los 200 millones, y nada hace pensar que este desarrollo se haya de paralizar en un futuro más o menos próximo. Más aún, la tasa anual de crecimiento pasó del 1,8 por 100 en el primer cuarto del siglo al 2,6 por 100 en la actualidad, cuota no igualada por ningún otro continente y ampliamente superior a la media mundial, que escasamente llega al 1,7 por 100.

Esta «explosión demográfica iberoamericana», que gravita sobre las estructuras educativas, dificulta gravemente su perfeccionamiento, y más cuando va unida a otros factores de acción negativa que afectan a la situación económica y a las estructuras sociales.

En el plano económico es notorio que los ingresos que percibe buena parte de la población iberoamericana no permiten en modo alguno sostener un nivel

aceptable de vida, y que el incremento del producto nacional apenas sobrepasa al de la población, cuando no se queda manifiestamente por debajo. Cualquiera que sea el valor que se pueda conceder a los promedios estadísticos, algo significa el hecho de que la renta *per capita* sea en la América Latina diez veces menor que en los Estados Unidos, y que además el 80 por 100 de la población haya de satisfacerse con sólo el 50 por 100 de la renta total, quedando el 50 por 100 restante para un 20 por 100 de privilegiados. Además, la estructura social presenta grandes diferencias entre las áreas rurales y urbanas, que afectan al nivel de vida, al acceso a los estudios y a los servicios sociales y al grado de integración en la vida nacional.

Reuniendo así el grave déficit inicial de las estructuras escolares, el enorme crecimiento demográfico, la penuria económica y la mala distribución de la renta, con la enorme dispersión de la población rural en haciendas y pequeños poblados sin comunicaciones aceptables, sin las comodidades básicas más elementales y en el mayor aislamiento cultural, tendremos dibujado a grandes rasgos el marco fundamental socio-económico de los problemas de la enseñanza en Iberoamérica.

Pero tampoco faltan factores positivos, que abren un horizonte optimista; hay que subrayar sobre todo en este sentido el creciente interés de la sociedad y de los Gobiernos por los problemas educacionales y los innegables avances ya conseguidos.

A diferencia de épocas pasadas, en que sólo captaban el valor de la educación minorías muy reducidas, hoy son cada vez más amplios los sectores sociales interesados en ella; los padres desean para sus hijos una educación mejor que la que ellos pudieron obtener; en todas las instituciones sociales, tanto seculares como eclesíásticas, prende un interés creciente por los problemas educacionales y una voluntad manifiesta de contribuir a resolverlos; a la defensa de la causa de la educación se suman cada vez en mayor número las voces de economistas, sociólogos y políticos; para no decir nada de las exhortaciones e iniciativas eclesíásticas. Se observa además que casi todos los países están desplegando grandes esfuerzos para extender y mejorar sus sistemas educativos, que han desarrollado considerablemente la cooperación en el plano regional y que varios de ellos están emprendiendo el planeamiento sistemático de la educación, y han iniciado estudios cuidadosos de sus necesidades educativas para lograr la utilización eficiente y racional de los recursos y la coordinación de los planes de desarrollo educativo con los planes generales de desarrollo nacional.

Durante el período 1957-1961 se ha producido un considerable aumento de los gastos de educación, tanto en términos absolutos como en relación con los presu-

(1) A. COLMO: *Los países de América Latina*. Reus. Madrid, 1915.

puestos nacionales, habiendo pasado de un promedio del 11 por 100 de los gastos generales de los Estados en 1957 al 19 por 100 en 1961.

Desgraciadamente una buena parte de esos incrementos es absorbida por la continua devaluación que sufren las monedas respectivas en el acusadísimo proceso de inflación que aqueja a muchos de esos países. Además es reconocida por todos la insuficiencia de las sumas dedicadas a la educación. Pensemos que mientras los países altamente desarrollados invierten en la educación entre un 3 y un 6 por 100 de sus elevadas rentas nacionales, las inversiones para el mismo fin de toda la América Latina no llegan, tomadas en conjunto, al 2 por 100 anual. Ahora bien, parece evidente que estos países, para salvar sus graves deficiencias educativas, deberían invertir recursos aún mayores que los de los países altamente desarrollados, o, por lo menos, recursos equivalentes. Por reconocerlo así, las delegaciones concurrentes a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social, celebrada en Santiago de Chile, bajo el patrocinio de la Unesco, en marzo de 1962, acordaron que todos los países latinoamericanos debían dedicar a las atenciones educativas un 4 por 100 cuando menos de la renta nacional bruta. Sin embargo, no parece fácil que la mayoría de los países puedan alcanzar inmediatamente esa meta (2), y es dudoso que se pueda conseguir un incremento notable a base únicamente de recursos oficiales e internos. Hoy por hoy parece evidente la necesidad de estimular y conjuntar los recursos que puedan prestar los sectores privados con los recursos oficiales y los procedentes de la ayuda internacional (3). De otra manera no se ve modo de romper el círculo vicioso en que se halla encerrada la sociedad iberoamericana: «La gente no se educa porque es pobre, y es pobre porque no se educa.»

Sin embargo, y a pesar de todas las dificultades, se han conseguido ya avances muy notables.

Según datos correspondientes a 1950, el 49 por 100 de la población iberoamericana de más de quince años no había asistido a la escuela o la había abandonado sin concluir el primer año de escolaridad; el 44 por 100 no llegó a completar el ciclo legal de los estudios primarios, aunque asistió a la escuela durante algún tiempo y sólo el 7 por 100 restante completó su educación primaria. El 6 por 100 había realizado además estudios de nivel secundario, general o profesional, pero sólo los había completado un 2 por 100 aproximadamente. Por último, el 1 por 100 de la población pudo llegar a la Universidad. El nivel promedio de duración de los estudios cursados era de 2,2 años, cuando en los Estados Unidos era de nueve años y en el Japón de 7,2. El porcentaje de analfabetos entre la población adulta rebasaba el 43 por 100 (4).

Ahora bien, en la última década, y sobre todo desde 1957, se han logrado avances extraordinarios: se ha logrado escolarizar a unos ocho millones de niños que antes se hubieran visto privados de enseñanza primaria, y ya son diez los países que han conseguido incorporar a sus escuelas un número de niños prác-

(2) Un interesante estudio de los problemas de la educación iberoamericana en relación con las posibilidades de financiación es el que presenta J. R. MOREIRA con el título *Educación y desarrollo en América Latina*, publicado por la Unesco en «Aspectos sociales del desarrollo económico en América latina». París, 1962.

(3) Hay que destacar en este sentido la importancia que pueden tener los planes de la Alianza para el Progreso y la que ha tenido y sigue teniendo el desarrollo del proyecto principal de la Unesco para la América latina, al que España ha prestado su colaboración.

(4) Véase *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962.

ticamente igual, e incluso superior, al que representa la población de siete a doce años, que es, en general, la población directamente afectada por la duración estricta de la escolaridad legal obligatoria en la mayoría de los países. Otros siete países rebasan el 70 por 100, y los demás quedan aún por debajo de esa proporción, habiendo uno que no llega ni al 50 por 100. Véase como ilustración el cuadro I.

CUADRO I

Porcentajes de matrícula primaria en relación con la población de siete a doce años en 1957 y en 1961

PAISES	Porcentaje en 1957	Porcentaje en 1961
Argentina	115	119
Bolivia	67	93
Brasil	70	80
Colombia	64	73
Costa Rica	104	112
Cuba	81	154
Chile	99	101
Ecuador	83	92
El Salvador	123	122
Guatemala	49	58
Haití	37	44
Honduras	57	76
Méjico	78	93
Nicaragua	62	66
Panamá	100	104
Paraguay	106	105
Perú	76	85
República Dominicana ...	107	100
Uruguay	185	184
Venezuela	73	114
TOTALES	78	91

FUENTES: *La educación primaria en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes, 1962.

En la educación secundaria el crecimiento ha sido más espectacular todavía, hasta tal punto que hay trece países que prácticamente han duplicado o triplicado, cuando menos, sus cifras de matrícula entre 1950 y 1960, según se puede ver en el cuadro II.

Para la educación superior faltan datos actualizados y precisos, aunque en general también ha habido progreso; pero sólo Argentina, Uruguay, Méjico y tal vez Panamá tienen una matrícula universitaria superior al 5 por 100 de la población de diecinueve a veintidós años, como se detalla en el cuadro III.

Con todo no es probable que el nivel medio educativo de la población iberoamericana se haya elevado mucho todavía, porque la deserción escolar sigue siendo muy alta en todos los niveles de enseñanza, y sobre todo en la enseñanza primaria (5).

II. ANALFABETISMO Y EDUCACION DE ADULTOS

El problema del analfabetismo es el más llamativo de cuantos tiene planteados América Latina en materia de educación. Afecta a unos 75 millones, o lo que es igual: casi a dos de cada cinco latinoamericanos.

(5) Véase un interesante compendio de todas estas cuestiones en el estudio de OSCAR VERA: *La situación y los requisitos educacionales en América Latina*, en «Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina». Unesco. París, 1962.

CUADRO II

Matrícula de educación secundaria en 1950 y 1960

PAISES	1950	1960
Argentina	332.200	605.973
Bolivia (a)	16.700	45.333
Brasil	540.700	1.076.200 (c)
Colombia	74.900	286.010
Costa Rica (a)	7.800	27.491
Cuba	41.100	121.923
Chile	145.800	230.482
Ecuador	29.100	63.222 (c)
El Salvador	7.700	33.875
Guatemala	21.200	27.362
Haití	8.200	18.615
Honduras	5.000	14.653
Méjico	113.500	296.800 (d)
Nicaragua	7.600 (b)	10.297
Panamá	18.600	38.874
Paraguay	15.800	27.283
Perú	80.800	202.199
República Dominicana ...	10.700	21.562
Uruguay (a)	34.200	69.497
Venezuela	39.300	147.511

(a) Enseñanza general solamente.

(b) 1953.

(c) 1959.

(d) 1957.

FUENTES: *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962. *La educación media en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21-B, 1962. *World Survey of Education*. III. Unesco. París, 1961.

El analfabetismo tiene una de sus causas principales en el arrollador crecimiento demográfico de la población iberoamericana, que rebasó ampliamente las posibilidades de sus instituciones escolares, ya notoria-

mente insuficientes desde el principio. Al crecimiento demográfico y a los fallos cuantitativos y cualitativos de la escuela primaria hay que añadir la situación de miseria en que vive buena parte de la población. La mayor o menor importancia relativa de cada uno de esos factores puede variar según los países; pero en general ninguno de ellos actúa aisladamente, sino que suelen darse todos o casi todos en estrecha correlación mutua. Por sistematizarlos de alguna manera podríamos ordenarlos como sigue:

I. FACTORES SOCIOGEOGRAFICOS

a) *Dispersión de la población*.—Sabido es que de los veinte países latinoamericanos sólo seis presentan densidades medias superiores a los quince habitantes por kilómetro cuadrado, y estos seis están precisamente entre los de menor extensión superficial (Haití, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Costa Rica y Cuba, según estimaciones de 1955). No hay que olvidar tampoco que la población iberoamericana en su mayoría es rural, salvo en Argentina, Chile, Uruguay, Venezuela y Cuba.

b) *Falta de vías y medios de comunicación* que permitan un acceso fácil de aquellas poblaciones dispersas hasta los centros de cultura y escolarización.

c) *Dificultades climáticas* para una asistencia regular a los centros educativos.

II. FACTORES SOCIOECONOMICOS

a) *Renta nacional muy baja y mal distribuida*, que impide a los Gobiernos realizar amplios programas de escolarización y sume a muchas familias en una miseria absorbente.

b) *Trabajo prematuro de los niños*.

CUADRO III

Matrícula universitaria en 1940 y en 1954 y tanto por ciento de matriculados en relación con la población de diecinueve a veintidós años, según los últimos datos disponibles (entre 1955 y 1959)

PAISES	1940	1954	1958	Porcentaje
Argentina	37.000	141.800	155.631 (a)	10,3 (a)
Bolivia	900	5.000		
Brasil	23.000	67.000	87.470	1,8
Colombia	3.000	13.000	19.212	1,9
Costa Rica	1.100	2.290	3.111	3,8
Cuba	8.000	19.000	24.273 (b)	
Chile	6.000	11.500	19.084	3,6
Ecuador	1.600	5.090	7.384	2,4
El Salvador	450		1.898	1,0
Guatemala	700	3.300	3.244 (b)	1,3 (b)
Haití		836	990 (c)	0,4 (c)
Honduras	330	831	1.310 (d)	0,9 (d)
Méjico	22.300	29.900	123.254	5,0
Nicaragua	500	1.070	952	0,9
Panamá	550	1.900	3.320	4,6
Paraguay	1.100	2.100	2.912	2,3
Perú	8.800	15.700	18.797	2,4
República Dominicana	600	3.010	4.034 (a)	2,0 (a)
Uruguay	3.900	11.300	17.568 (a)	8,6 (a)
Venezuela	2.500	7.400	16.982	3,6

(a) 1957.

(b) 1955.

(c) 1956.

(d) 1958.

FUENTES: *Noticias*. Oficina de Educación Iberoamericana (OEI). Madrid, 1954. *Datos y cifras*. Unesco. París, 1955 y sigs. *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco, 1962.

c) *Cansancio y enfermedades*, debidos al exceso de trabajo, falta de vivienda higiénica y de atención médica y farmacéutica y alimentación deficiente (6).

III. FACTORES SOCIOCULTURALES

a) *Falta de escuelas y de maestros*.—En 1955 se estimó que faltaban en toda América Latina más de 400.000 aulas y unos 600.000 maestros.

b) *Falta de atractivo de la escuela*.—Tanto por defecto de la escuela misma en sus instalaciones, material, programas, métodos y profesorado como por inercia del ambiente.

c) *Barreras lingüísticas*.—En el caso de aquellos grupos de población que hablan sólo lenguas aborígenes o se expresan con gran dificultad en la lengua oficial, que es la de la escuela y la de los medios de difusión cultural. En Méjico, por ejemplo, subsisten 52 lenguas nativas, habladas por un 18 por 100 de la población; Guatemala, con un 60 por 100 de población indígena, tiene cerca de veinte lenguas, y situaciones análogas se tropiezan con más o menos extensión en el Ecuador, Perú, Bolivia, Venezuela, etc.

d) *Desorganización de la vida familiar*.—Y en resumen, miseria de la población, falta de escuelas y graves deficiencias en muchas de las que existen. Cualquiera de esos motivos por separado, pero mucho más en conjunto, explican por qué sectores tan amplios de la población iberoamericana no han pisado jamás una escuela o han estado en ella tan poco tiempo y con tan escaso provecho que no han podido salir del analfabetismo o han vuelto a caer en él por falta de consolidación de los conocimientos adquiridos o por falta de estímulos para emplearlos después.

Veamos ahora algunos datos estadísticos, comenzando por los que se recogen en el cuadro IV.

CUADRO IV

Analfabetos de quince o más años y porcentaje de población rural. Renta «per capita» en dólares de Estados Unidos. 1950

PAISES	Porcentaje de analfabetos	Porcentaje de población rural	Renta
Argentina	14	38	De 300 a 450
Bolivia	68	66	Menos de 100
Brasil	51	64	De 100 a 150
Colombia	44	49	De 100 a 150
Costa Rica	21	67	De 100 a 150
Cuba	22	43	De 300 a 450
Chile	21	40	De 150 a 300
Ecuador	44	73	Menos de 100
El Salvador	61	64	De 100 a 150
Guatemala	71	75	Menos de 100
Haití	89	87	Menos de 100
Honduras	65	71	Menos de 100
Méjico	43	34	De 100 a 150
Nicaragua	62	65	De 100 a 150
Panamá	30	64	De 150 a 300
Paraguay	34	64	Menos de 100
Perú	58	65	De 100 a 150
República Dominicana	57	76	Menos de 100
Uruguay	18	21	De 300 a 450
Venezuela	48	36	De 300 a 450

FUENTES: *Situación demográfica, económica y social de América Latina*. Unesco, 1962.

(6) Cfr. JOSUÉ DE CASTRO: *Geografía del hambre*. Editorial Cid, Madrid, 1961.

De su consideración se desprenden los siguientes hechos:

1.º El porcentaje de analfabetos en 1950 era superior al 41 por 100 entre toda la población de catorce años o más, sin que bajase del 14 por 100 en ningún país. Es evidente que todo porcentaje superior al 20 indica ya un problema serio; pues bien, sólo Argentina y Uruguay aparecían por debajo de esa cuota. Piénsese que en la misma época los Estados Unidos tenían apenas un 2 por 100 de analfabetos; Francia, el 3,5 por 100; Canadá, el 4 por 100, e Italia, un 12,5 por 100.

2.º Con menos del 30 por 100 de analfabetos sólo se encontraban cinco países (Argentina, Uruguay, Costa Rica, Chile y Cuba), que comprenden aproximadamente el 20 por 100 de toda la población latinoamericana. Todos ellos, menos Costa Rica, figuran entre los seis países con menores promedios de población activa empleada en el campo (menos del 50 por 100). Todos ellos también, menos Costa Rica, figuran entre los seis países con mayor renta *per capita* (de 300 dólares o más).

3.º Otros siete países (Haití, Guatemala, Bolivia, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y El Salvador), que reúnen el 10 por 100 de la población latinoamericana, presentaban índices de analfabetismo superiores al 60 por 100. Estos siete países son precisamente los que tienen mayores porcentajes de población agraria y figuran entre los diez países de menor renta *per capita*. (El porcentaje de población activa empleada en el campo era en todos superior al 60 por 100, y la renta *per capita*, de 200 dólares o menos.)

4.º Los ocho países restantes, con el 60 por 100 de la población total, tenían porcentajes de analfabetismo comprendidos entre el 30 y el 60 por 100.

Es fácil notar la correlación entre el analfabetismo y la baja renta por habitante: la miseria va siempre del brazo con el analfabetismo. Dedución que se confirma al observar que los mayores porcentajes de analfabetismo se dan ordinariamente en el medio rural, en regiones cuyas condiciones de vida son muy duras por el aislamiento, régimen de latifundios, salarios bajos, jornada larga y tareas penosas, alimentación insuficiente y condiciones sanitarias deplorables. El analfabetismo iberoamericano es, en gran parte, consecuencia de la existencia de un importante volumen de población marginada.

En cuanto a la distribución por sexos, se puede afirmar que generalmente es mayor entre las mujeres que

CUADRO V

Analfabetos en zona urbana y rural

PAISES	Zona urbana	Zona rural
Argentina	8,8	23,2
Brasil	26,6	66,9
Costa Rica	8,1	27,9
Cuba	11,1	40,0
Chile	11,2	36,7
El Salvador	34,7	77,1
Haití	46,0	92,0
Honduras	43,6	74,7
Nicaragua	29,7	80,4
Panamá	7,2	42,9
Paraguay	14,4	37,0
República Dominicana ...	29,5	67,3
Venezuela	29,5	72,0

FUENTES: *La situación educativa en América Latina*. Unesco, y *Análisis demográfico de la situación educativa en América Latina*. Unesco.

entre los hombres, aunque aquí las diferencias no suelen ser tan grandes como las que existen entre la población rural y la urbana. Las mayores diferencias en las tasas se daban en Bolivia (20), Paraguay (48), Ecuador (12) y Brasil (11). En Cuba y en Nicaragua el porcentaje de analfabetismo en varones resulta, en cambio, superior al de mujeres en un 4 y un 1 por 100, respectivamente.

Por supuesto, el porcentaje de analfabetos es mayor en las edades más avanzadas que entre los más jóvenes, lo cual demuestra una acción cada vez más amplia de la escuela primaria.

Gracias a ello y a las diversas campañas de alfabetización que se han llevado a cabo, los porcentajes de analfabetismo han disminuido en casi todos los países, según se muestra en el cuadro VI.

CUADRO VI

Porcentaje de analfabetos de quince años y más en 1950 y 1960

PAISES	1950	1960	Variación
Argentina	14	9	5
Bolivia	68	65	3
Brasil	51	49	2
Colombia	44	34	10
Costa Rica	21	20	1
Cuba	22	17	5
Chile	21	18	3
Ecuador	44	42	2
El Salvador	61	55	6
Guatemala	71	68	3
Haití	89	87	2
Honduras	65	58	7
Méjico	43	36	7
Nicaragua	62	62	0
Panamá	30	26	4
Paraguay	34	30	4
Perú	58	52	6
República Dominicana	57	40	17
Uruguay	18	12	6
Venezuela	48	43	5

FUENTES: Diversas revistas y publicaciones de la Unesco y de los países respectivos. Los porcentajes para 1960 responden a estimaciones de muy diverso valor y con grandes márgenes de variación, debidas al procedimiento estimativo o a los límites de edad considerados.

Aunque los porcentajes para 1960 no sean muy seguros y varien considerablemente según las fuentes (algunas mantienen el 14 por 100 para Argentina o dan el 5 por 100 para el Uruguay y el 29 por 100 para Venezuela), se puede afirmar en términos generales que las tasas de analfabetismo han ido disminuyendo en los últimos decenios.

En la mayoría de las naciones ha sido el Estado el que ha tomado la iniciativa en esta tarea. Las legislaciones de Brasil, Guatemala y Méjico contribuyen en este orden con interesantes modelos. Entre las entidades no estatales que se han destacado más en este campo se podrían citar a la Unión Nacional de Periodistas del Ecuador y la obra extraordinaria de Acción Cultural Popular en Colombia.

Sin embargo, las tendencias que se observan con relación al analfabetismo en Iberoamérica no permiten abrigar demasiado optimismo. Aunque es verdad que los porcentajes de analfabetos disminuyen, las cifras absolutas no decrecen, sino que muestran en bastantes países una tendencia alarmante de aumentar. Lo sucedido en Brasil entre 1900 y 1950 es sintomático:

mientras el porcentaje de analfabetos bajaba del 65 al 50 por 100 en el conjunto de la población, su número absoluto pasaba, en cambio, de 6.372.000 a 15.273.000, con un aumento de casi 9.000.000. Para el conjunto de la América Latina se estima que el porcentaje de analfabetos entre 1950 y 1960 debió de bajar del 41 por 100 al 34, pero su número absoluto habrá aumentado en unos dos millones.

Cuando las personas que deben alfabetizarse pertenecen a núcleos urbanos y viven en un medio en que la lectura se hace necesaria y los estímulos para el aprendizaje son efectivos y numerosos, la tarea de alfabetización es relativamente fácil y eficaz; pero si se trata de zonas subdesarrolladas, donde no se dan naturalmente aquellos estímulos, es imprescindible que la labor alfabetizadora vaya incluida en un programa que en muchos casos trasciende bastante a la labor propiamente educativa. Por eso los resultados de las campañas de alfabetización han sido poco alentadores cuando no se han implantado en conjunción con planes generales de mejoramiento social y desarrollo económico. Sólo en la nueva situación creada por éstos adquieren sentido y utilidad los conocimientos culturales y se convierte en imprescindible lo que de otro modo carecería de utilidad práctica. La dirección más acertada está, por eso, en la línea trazada por Acción Cultural Popular en Colombia o por las Misiones Culturales Mejicanas, las Campañas de Alfabetización del Ecuador y Venezuela y, con toda su carga de mediatización política, la que se ha realizado en Cuba.

Actualmente se tiende a integrar la alfabetización dentro de esos programas más amplios de elevación social. En este sentido la Unesco emprendió desde hace unos años la preparación sistemática de especialistas en educación fundamental en el Centro de Patzcuaro (Méjico), y orientaciones semejantes rigen las actividades del Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio, en Venezuela, la Misión Andina, en el Ecuador, Perú y Bolivia, y otras. Estas iniciativas se han centrado hasta ahora en la formación de personal, y es de esperar que en los próximos años hayan de verse sus resultados.

Por otra parte, la tendencia cada vez más generalizada a unas profundas reformas sociales en las formas de propiedad agraria estimulará seguramente a la población campesina para la adquisición de conocimientos y técnicas indispensables para sus nuevas formas de vida y de trabajo.

En cuanto a la educación complementaria para adultos que ya poseen algunos conocimientos de nivel primario, está escasamente desarrollada. Pero cada vez se van ampliando y perfeccionando las instituciones de adiestramiento profesional y preparación de obreros calificados. El SENAI en Brasil y el SENA en Colombia son buenos ejemplos en este orden.

III. ENSEÑANZA PRIMARIA

AUSENTISMO ESCOLAR

La enseñanza primaria es legalmente obligatoria en todos los países iberoamericanos y abarca seis años en casi todos. Sin embargo, si nos atenemos a los datos de matrícula y los comparamos con las cifras de población entre los siete y los doce años encontramos para 1960 que sólo diez países han conseguido incorporar a la escuela un número prácticamente igual, y en algunos casos ligeramente superior, al que represen-

tan los niños de siete a doce años, como quedó expuesto en el cuadro I. Estos porcentajes representan ya un gran progreso con relación a la situación precedente, pero no significan que se haya resuelto el problema de la expansión completa de la enseñanza primaria; para ello sería preciso que las cifras de matrícula se aproximasen sensiblemente a las de la población de cinco a catorce, que es notablemente superior; pero ni que decir tiene que se está todavía muy lejos de eso, a pesar de los grandes progresos alcanzados, ya que el coeficiente de matrícula en relación con este grupo de edad pasó de treinta y siete en el quinquenio 1945-49 a cuarenta y ocho en el de 1955-59.

Las causas del absentismo escolar son muy complejas, como se ha visto ya al tratar del analfabetismo, y no se reducen simplemente a la falta de escuelas o de maestros. Por eso su solución presenta bastantes dificultades, agravadas por el crecimiento de la población. Todavía en 1961 se estimaban en unos ocho millones los niños que no asistían a la escuela, y eso sólo entre los de siete y doce años, y casi 17 millones entre los de cinco a catorce.

El Centro Latinoamericano de Demografía, en un informe a la Conferencia de Santiago de Chile, teniendo en cuenta la matrícula de enseñanza primaria y su expansión en los diversos países durante los últimos años y el aumento previsible de la población en edad escolar, estima que el absentismo en relación con la población de siete a doce años no constituye ya un problema grave en la actualidad en Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; que El Salvador y México podrán alcanzar fácilmente esa meta en 1965; Ecuador, Honduras, Nicaragua y Perú podrán llegar a ello en 1970; Bolivia y Colombia pueden necesitar hasta 1975, y en Guatemala el logro de este propósito puede ser difícil aun en 1980, mientras que Haití tal vez tenga que esperar a 1985 (7).

Moreira, sin embargo, se muestra bastante más pesimista, y así, estimaba en 1960 que Brasil necesitaría aún ocho años, Perú más de dieciséis y Colombia veintinueve para alcanzar la matrícula universal de la población de siete a doce años (8), y su estimación pesimista se acentuó todavía posteriormente (9).

DESERCION ESCOLAR

El porcentaje de alumnos que termina la escolaridad primaria es sumamente reducido. Aunque es difícil determinarla con exactitud, se puede afirmar que la deserción es muy grande entre el primer grado y el tercero, perdiéndose en esta etapa más del 50 por 100 de los alumnos. Al final del ciclo no llega probablemente mucho más del 20 por 100 de los alumnos matriculados en el primer año.

FALTA DE ESCUELAS

El número y la calidad de los edificios escolares dista mucho de satisfacer las necesidades educativas. Al déficit de aulas ya existente hay que agregar el sinnú-

mero de edificios inadecuados que deberían ser reemplazados y los nuevos edificios que reclama el crecimiento de la población. Para remediar esa situación serían precisas de momento unas 400.000 aulas como mínimo, y otras 20.000 cada año para atender al crecimiento demográfico.

FALTA DE MAESTROS

Es un principio evidente que ningún sistema educativo puede ser mejor que sus maestros; pero en Iberoamérica encontramos un grave problema tanto cuantitativo como cualitativo en relación con el magisterio: faltan maestros y faltan maestros preparados.

Faltan maestros: en una de las últimas reuniones para el estudio de estos problemas se afirmó que serían necesarios 600.000 maestros más para atender a toda la población escolar actual. A esos maestros habría que añadir aún otros 25.000 cada año para atender al aumento de la población escolar, y eso sin contar con la necesidad de ir cubriendo las bajas que naturalmente se producen en el personal docente. Lo más grave es que el ritmo actual en la formación de maestros es absolutamente insuficiente; las vocaciones para el magisterio no abundan y tienden a disminuir, debido a los sueldos bajos y a las condiciones de vida muy poco atractivas en que se encuentra el magisterio, sobre todo rural.

Así se explica que casi todos esos países tengan necesidad de emplear oficialmente un gran número de maestros no titulados y carentes de toda preparación pedagógica, sin más estudios, a veces, que los primarios. Véanse los porcentajes correspondientes a cada país en el cuadro VII.

CUADRO VII

Porcentaje de maestros sin título

PAISES	Año	Porcentaje
Argentina	1961	0,2
Bolivia	1961	70,0
Brasil	1958	44,0
Colombia	1961	70,0
Costa Rica	1958	62,0
Cuba	1958	0,0
Chile	1961	15,0 (a)
Ecuador	1960	68,0
El Salvador	1961	22,0
Guatemala	1960	40,0
Haití	1958	47,0 (a)
Honduras	1961	56,0
Méjico	1959	58,0
Nicaragua	1960	66,0 (a)
Panamá	1960	7,0
Paraguay	1961	34,0
Perú	1960	47,0 (a)
República Dominicana ...	1960	79,0
Uruguay	1960	13,0
Venezuela	1961	54,0

(a) Enseñanza oficial.

FUENTES: *La educación primaria en América Latina. Problemas y perspectivas.* Unesco/Ed/Cedes/21, 1962, y *La situación educativa en América Latina.* Unesco. París, 1960.

(7) Véase CENTRO LATINOAMERICANO DE DEMOGRAFÍA: *Análisis demográfico de la situación educativa en América Latina.* Unesco/Ed/Cedes/8, 1962.

(8) J. R. MOREIRA: *População economicamente activa e necessidades educacionais*, en «Bol. do Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciências Sociais», mayo de 1960.

(9) J. R. MOREIRA: *Op. cit.* en la nota 2.

El porcentaje global viene a indicar que un tercio de los maestros latinoamericanos carece de formación sistemática. Si excluimos los países que carecen de este

problema o lo tienen en grado mínimo (Argentina, Cuba, Chile, Panamá y Uruguay), el porcentaje general para los demás países se acercaría al 50 por 100.

Hay que notar que las necesidades de extensión de la enseñanza primaria no sólo no permiten sustituir de momento a los maestros no titulados, sino que obligan a ampliar su número paralelamente al de los normalistas.

LA ESCUELA RURAL

Todos los problemas de la enseñanza primera tienen una gravedad especial en las zonas rurales. Datos de un conjunto de diez países iberoamericanos muestran que siendo la población rural en edad escolar más del doble que la urbana, sólo asiste el 25 por 100 a la escuela, frente al 56 por 100 de la segunda. De los maestros que sirven en núcleos urbanos están titulados un 70 por 100, en comparación con el 30 por 100 de los rurales, y aun estos últimos, en muchos casos, han hecho estudios más cortos y menos completos que aquéllos.

Muchas veces la duración de los estudios oficialmente establecidos en las escuelas primarias rurales es más corto que el de las urbanas. Esta diversidad de años de escolaridad, programas y métodos, con perjuicio para los niños que viven en ambientes rurales, supone una discriminación injusta y priva a una gran parte de la población de oportunidades brindadas a otros. Aun sin negar la necesidad y conveniencia de dar una enseñanza adaptada al medio local, hay que tener presente también que la tendencia a preparar con exclusividad y rigidez para la vida rural está en contradicción con el proceso natural de cambios sociales que muestra la evolución de estos países desde una economía esencialmente agrícola hacia un necesario desarrollo industrial.

DEFICIENCIAS CUALITATIVAS

En general, se ha acusado a los programas de enseñanza primaria de no pocos países de excesiva amplitud y recargo por la profesión de temas superfluos que van en menoscabo del aprendizaje sólido de las materias básicas y del cultivo de las aptitudes, hábitos y destrezas que se deben desarrollar en este período. Otro defecto bastante generalizado afecta a la gradación de los conocimientos y a su distribución en cada año escolar, hecha con criterio más lógico que psicológico y sin previa comprobación experimental. También se acusa a los programas de memoristas y verbalistas, con descuido de cultivo de la observación, la investigación y el razonamiento. En realidad, con maestros verdaderamente capacitados el mayor o menor acierto en los programas oficiales sería cosa secundaria; lo malo es cuando nos encontramos con porcentajes altos de personal docente que carece de la base cultural y de la preparación pedagógica requeridas (10).

IV. ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria ha cumplido históricamente la misión de preparar para los estudios universitarios a los futuros profesionales liberales, formando así los

(10) Véase sobre todos estos problemas, además de los trabajos citados en las notas anteriores y al pie de los cuadros estadísticos, J. TENA ARTIGAS: *La extensión de la enseñanza primaria en América*, en «Estudios Americanos», vol. XVIII, núms. 96-97. Escuela de Estudios Hispanoamericanos. Sevilla, 1959.

grupos rectores que han dirigido los destinos de América. Por eso ha tenido un carácter selectivo e intelectualista y hasta fines del siglo pasado estuvo, de hecho, reservada a las clases altas de la sociedad.

A lo largo del siglo actual se ha extendido a la clase media y va alcanzando ya a las clases trabajadoras urbanas; además, la proporción de muchachos y muchachas que la reciben tiende a igualarse en casi todos los países.

Todo esto ha producido en los últimos decenios un aumento espectacular de la matrícula, que ha sido proporcionalmente superior al de la enseñanza primaria y al de la población total. Así entre 1939 y 1954, para un índice de crecimiento demográfico de 140, el de la enseñanza primaria fué de 159 y el de la secundaria de 315. Entre 1954 y 1960, las cifras de matrícula en casi todos los países señalan claramente que ese crecimiento continúa y continuará todavía en adelante, como se echa de ver en el cuadro III.

Sin embargo, se está lejos aún de haber llegado a un desarrollo ideal. La comparación de las cifras de matrícula secundaria en todas sus modalidades con la población de trece a dieciocho años en 1959 nos descubre que sólo dos países tienen índices de matrícula superiores al 25 por 100, otros tres estaban entre el 15 y el 25 por 100; seis, entre el 10 y el 15, y otros nueve, no llegaban al 10 por 100, según se ve en el cuadro VIII.

CUADRO VIII

Porcentaje de matrícula secundaria en relación con la población de trece a dieciocho años, 1959

PAISES	Porcentaje
Argentina	32,0
Bolivia	12,0
Brasil	13,6
Colombia	9,8
Costa Rica	22,5
Cuba	11,2
Chile	27,1
Ecuador	9,6 (a)
El Salvador	6,6 (a)
Guatemala	7,7 (a)
Haití	2,9 (a)
Honduras	6,2
Méjico	7,1 (a)
Nicaragua	4,7
Panamá	22,0
Paraguay	13,2
Perú	14,8
República Dominicana	5,0
Uruguay	13,5 (c)
Venezuela	17,0 (b)

(a) 1957.

(b) Enseñanza general solamente.

(c) 1958.

FUENTES: *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962.

El crecimiento experimentado ha planteado ya bastantes problemas y ha puesto de relieve deficiencias análogas a las de la enseñanza primaria (11); faltan

(11) Sobre estos problemas puede verse, además de los estudios citados en el texto, P. A. CEBOLLERO: *Estado actual de la educación secundaria en la América Latina*. Unión Panamericana. Washington, 1957, y *World Survey of Education*. III. Secondary Education. Unesco. París, 1961.

profesores con la preparación científica y pedagógica adecuadas; las cátedras están a cargo de profesionales con los más diversos títulos académicos: médicos, abogados, etc.; o de maestros normalistas, bachilleres, e incluso personas sin instrucción secundaria. En la mayor parte de los países la proporción de profesores especialistas no llega al 50 por 100 del total. En Chile, país que presenta una de las situaciones más favorables, había aún en 1959 un 25 por 100 de profesores sin preparación específica. El problema es de difícil solución, ya que la falta de garantías profesionales y de retribuciones adecuadas, las interferencias de la política partidista y otra serie de motivos alejan de la enseñanza a los graduados, que prefieren actividades más seguras y lucrativas. Añádase todavía que en pocos países existen centros y programas específicos para capacitar al profesorado de la enseñanza profesional.

Faltan también instalaciones adecuadas, locales y material, sobre todo para el estudio de las ciencias.

Además, la escuela secundaria, concebida originariamente como una estructura uniforme y rígida para servir a una población socialmente homogénea y como medio para un fin muy concreto (preparación para la universidad), tiene necesidad de adaptarse a la creciente heterogeneidad de la nueva población escolar, lo cual obliga a una revisión total de planes y programas y exige que la enseñanza media se divida y ramifique en diversas especialidades, se defienda del agobio de asignaturas y prepare a sus alumnos para una integración eficaz en la vida de una comunidad en rápido cambio de sus estructuras económicas y sociales básicas.

Todavía en 1959, según estimaciones de la OEI, los efectivos escolares de nivel medio por 10.000 habitantes eran del orden de 166 en América del Sur, cuota inferior a la de cualquier otra área geográfica comparable, salvo África (con 60 por 10.000), y muy por debajo del promedio mundial, calculado en 244.

En la práctica, el acceso a la educación secundaria está dificultado por defectos de la propia estructura del sistema educativo, sobre todo para las poblaciones rurales cuyas escuelas no proporcionan el nivel primario requerido para el acceso al secundario; por la naturaleza y contenido de los estudios medios, que ofrecen escasas oportunidades para la incorporación a la vida profesional y por motivos económicos.

La diversificación de los estudios secundarios es cosa reciente y apenas iniciada en bastantes países. La extensión de la enseñanza media ha afectado principalmente a la de tipo general (bachillerato), mientras que la enseñanza profesional y técnica se queda retrasada en la mayoría de los países, sobre todo la agropecuaria. Tan sólo en la Argentina la matrícula de las enseñanzas profesionales de grado medio, agrícola, industrial y comercial, supera en conjunto a la matrícula de bachillerato. Véase a este respecto el cuadro IX.

Pero hay que notar que en casi todos los países están en curso o se han realizado recientemente profundas transformaciones en la organización y planes de estudios de las enseñanzas secundarias, con una preocupación creciente por las de tipo técnico y profesional.

La libertad de enseñanza que existe en casi todos los países ha dado lugar a un gran desarrollo de la

CUADRO IX

Matrícula secundaria por ramas en 1960 y tanto por ciento de incremento con relación a 1957

PAISES	GENERAL		PROFESIONAL	
	Matrícula	Incremento — Porcentaje	Matrícula	Incremento — Porcentaje
Argentina	177.712	41,7	292.660	20,1
Bolivia	45.333	33,5	6.316	24,0
Brasil	794.690 (a)	20,3	199.985 (a)	29,4
Colombia	139.676	29,8	118.764	34,2
Costa Rica	27.491	41,5	6.641	— 5,5
Cuba	89.766	139,1	24.640	12,3
Chile	153.407	14,9	70.277	43,4
Ecuador	37.055 (a)	10,7	19.450	29,9
El Salvador	21.320	28,4	8.856	5,7
Guatemala	21.915	48,2	3.182	— 4,8
Haití	14.056	59,0	4.366	29,0
Honduras	9.511	273,1	3.208	— 49,9
Méjico	330.886	62,7	115.813 (b)	
Nicaragua	6.851	46,1	1.637	46,0
Panamá	26.759	22,9	10.691	51,7
Raraguay	10.012	27,0	10.023	— 25,2
Perú	158.900	42,9	39.359	54,6
República Dominicana ...	10.307	18,1	10.100 (a)	
Uruguay	69.497	20,0	17.140 (b)	
Venezuela	87.928	67,7	34.037	100,0

(a) 1959.

(b) 1957.

FUENTES: *La educación media en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21-B, 1962, y *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962.

enseñanza particular, sobre todo por parte de las congregaciones religiosas. En 1957, la matrícula de los centros particulares superaba al 50 por 100 del total en Brasil, Colombia, Paraguay y Nicaragua, y representaba un tercio o más en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Perú y Venezuela, así como en Cuba, donde luego ha desaparecido por completo ante las medidas de incautación y monopolio docente adoptadas por el gobierno revolucionario. Véase el cuadro X.

CUADRO X

Matrícula de la enseñanza particular en tanto por ciento de la matrícula total del nivel respectivo

PAISES	Primaria	Secundaria	Universitaria
Argentina	11	33,7	2
Bolivia	27	30,2	0
Brasil	12	65,1	45
Colombia	15	64,9	41
Costa Rica	5	27,5	0
Chile	32	38,9	25
Ecuador	23	36,6	5
El Salvador	7	46,0	0
Guatemala	19	32,4	
Haití	34	23,4	0
Honduras	8		
Méjico	10	30,0	
Nicaragua	17	50,6	
Panamá	6	25,2	0
Paraguay	8	62,5	
Perú	11	41,1	16
República Dominicana		10,6	
Uruguay	21		
Venezuela	14	45,4	10

FUENTES: *La educación primaria en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21, 1962. *La educación media en América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/21-B, 1962, y *Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina*, t. I. Unesco. París, 1962.

NOTA.—Los porcentajes en la enseñanza primaria corresponden a 1961; en la secundaria, a 1957, salvo en Bolivia, donde son de 1956, y en Nicaragua, donde corresponden a 1958.

Hasta ahora la enseñanza privada se ha ido desarrollando en casi todos los países a un ritmo parecido al que llevaba la enseñanza oficial. Es de prever, sin embargo, que la enseñanza oficial tomará claramente la delantera en el futuro, ya que generalmente el nivel social y económico de los alumnos de los colegios privados es superior al de los oficiales; pero la ampliación de la enseñanza secundaria habrá de realizarse sobre todo por su extensión a los grupos sociales y económicos inferiores, que no podrán ser absorbidos por los colegios privados en la misma medida en que lo harán los oficiales, salvo que aquéllos vean cambiar profundamente sus actuales bases económicas de funcionamiento.

V. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior o universitaria presenta en los países iberoamericanos características tan diversas que sólo con muchas salvedades se pueden establecer consideraciones generales. En unos países se encuentra una proliferación tal vez excesiva de facultades

universitarias, mientras que en otros el acceso a los estudios superiores es rígido o difícil en exceso. Algunas instalaciones universitarias se pueden parangonar con prestigiosas universidades europeas o norteamericanas; otras, en cambio, se quedan en un nivel francamente inferior al exigible.

En general se observa un aumento torrencial de la matrícula en los últimos años, habiendo pasado de unos 130.000 en 1940 a más de 515.000 en 1958, o sea que prácticamente se ha cuadruplicado en menos de veinte años, y este crecimiento no ha sido uniforme, sino acelerado, como se ve en el cuadro III. Semejante proceso, aunque no sea igual en todos los países, ya que depende de las circunstancias culturales, políticas y económicas de cada uno, habrá de continuar por muchos años para atender al proceso de culturización y tecnificación creciente de estos países, que exige el desarrollo de la enseñanza superior para formar los profesionales capaces de dirigirlo. Considerando las exigencias de ese proceso, todavía incipiente, se está muy lejos de la saturación en este nivel de enseñanza, ya que sólo dos países: Argentina y tal vez Uruguay tienen actualmente en la universidad el 10 por 100 o más de la población de diecinueve a veintidós años, cinco países están entre el 3 y el 5 por 100, otros cinco están entre el 2 y el 3 por 100 y los demás no llegan al 2 por 100 (12). En conjunto, la América Latina nos da un índice de 21 estudiantes universitarios por cada 10.000 habitantes, frente a 35 en Europa.

En general, el aumento se debe a la creación de nuevos centros docentes en diversos núcleos urbanos, que facilita el acceso de alumnos económicamente menos dotados; a la concepción misma de la universidad, considerada como un objetivo valioso para todos los estamentos sociales y un medio de elevación económica y social, y a la multiplicación de las especialidades, que ofrecen oportunidades para vocaciones más diversas. A pesar de todo, subsiste aún con demasiada frecuencia la tendencia a seguir estudios y a expedir títulos que no corresponden a las actividades del mayor interés para las necesidades del medio, y se da la paradoja de que, siendo en general reducido el número de universitarios, haya graduados que no encuentran ocupación en el campo específico que cursaron.

Como se puede ver en el cuadro XI, los estudios de Derecho y Ciencias Sociales absorben los mayores porcentajes de matrícula en diez países y pasan del 25 por 100 en otros cuatro. La de Medicina es la facultad predominante en otros tres, en todos los cuales y en seis más pasa del 25 por 100 de la matrícula universitaria. Las Humanidades predominan en cinco países, pero sólo en ellos rebasan el 25 por 100 de la matrícula, y en general van perdiendo terreno proporcionalmente, mientras que las carreras científicas atraen cada vez más a los estudiantes. De todos modos, los porcentajes de estudiantes que siguen estudios de Ciencias Cosmológicas o de Ingeniería son aún muy bajos: no hay ningún país en que los estudiantes de Ingeniería lleguen al 25 por 100. Es notable que en una región de grandes explotaciones agrarias el porcentaje de estudiantes de Agronomía sea tan bajo, que sólo llega al 6 por 100 en Chile.

Por desgracia, el aumento de la matrícula no va acompañado siempre por un aumento correlativo en la eficacia de la enseñanza. El ingreso de cantidades cada vez mayores de estudiantes ha desbordado en muchos casos a las dotaciones de material y profesorado

(12) Véase el cuadro III.

CUADRO XI

Porcentajes de matrícula universitaria por ramas de estudios en varios países en 1958

PAISES	I	II	III	IV	V	VI
Argentina (a)	44,0	8,0	28,0	4,0	9,0	2,0
Bolivia	40,0	6,0	28,0	8,0	9,0	4,0
Brasil	41,4	13,4	22,7	3,8	11,2	1,8
Colombia	23,8	9,9	26,4	6,6	17,6	4,2
Costa Rica	22,6	55,5	5,8	1,1	4,3	3,2
Chile	24,7	25,2	19,5	1,0	10,2	6,0
Ecuador	26,6	12,9	28,8	7,3	15,2	5,8
El Salvador	42,6	13,8	17,6	4,5	21,5	
Guatemala (b)	42,5	6,2	27,6	4,5	16,5	2,7
Haití (c)	46,0	10,0	30,0	11,0	3,0	
Honduras (d)	46,4		24,8	5,7	23,0	
Méjico	10,1	34,2	6,6	2,2	9,6	0,4
Nicaragua	34,3		50,8		14,8	
Panamá	26,8	40,7	1,6	19,2	11,8	
Paraguay	37,1	15,9	34,5	5,3		3,8
Perú	32,4	35,1	1,1	10,7	15,8	4,8
República Dominicana (a)	35,0	5,6	32,1		26,1	1,2
Uruguay (a)	52,0	20,8	16,8		3,6	1,8
Venezuela	36,4	11,8	26,4	1,7	17,8	2,3

(a) 1957.

(b) 1955.

(c) 1956.

(d) 1959.

RAMAS: I. Derecho y Ciencias Sociales. II. Humanidades y Educación. III. Medicina. IV. Ciencias. V. Ingeniería. VI. Agronomía. El resto, hasta 100, en cada país, corresponde a la matrícula en Bellas Artes o en otras enseñanzas no especificadas.

FUENTES: *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco/Ed/Cedes/4, 1962, y para Bolivia, *La enseñanza superior en Iberoamérica*, en «Noticias». CEI. Madrid, enero-febrero de 1954.

competente, y la enseñanza superior ha descendido a un nivel de enseñanza media más elevada. La dedicación plena del profesorado, la revisión de los programas, la modernización del material y de las técnicas de enseñanza y la adecuación de la universidad a las necesidades de la comunidad son problemas que distan de estar resueltos, aunque son motivo de preocupación constante.

Es de notar que un buen número de universitarios iberoamericanos hacen o amplían sus estudios superiores fuera de sus países respectivos; ya sea en otras universidades iberoamericanas, principalmente en la de Buenos Aires, o en los Estados Unidos, donde se calculaba que había unos 10.000 en 1961; o también

en diversos países europeos, donde habría unos 15.000 en 1962, de los cuales más de 11.000 en España, según los cálculos del Instituto de Cultura Hispánica y de la OCASEI, y el resto se distribuían en otros países del modo siguiente: 1.800, en Francia; 800, en Alemania; 300, en Italia; 100, en Bélgica, y 800, entre Gran Bretaña y otros países europeos, según un informe elaborado por Cristián Caro, del Secretariado Chileno de Paz Romana. En Moscú, la Universidad de la Amistad de los Pueblos tenía 159 en 1960 (13).

(13) Véase sobre la enseñanza universitaria, además de los estudios citados anteriormente, *Instituciones latinoamericanas de enseñanza superior*. Unión Panamericana. Washington, 1961.