

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

T-17

L A E D U C A C I O N
C O M O M E D I O D E I N T E G R A C I O N L A T I N O A M E R I C A N A

Tesis que para optar por el título de.
Licenciada en Relaciones Internacionales
p r e s e n t a :

Brunilda Robles Palacios

México, 1979

6910



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	8
CAPITULO I. CONFORMACION SOCIOLOGICA Y EDUCATIVA DE AMERICA LATINA A TRAVES DE LA HISTORIA	10
A. La época prehispánica	11
B. La Colonia	32
C. La etapa independentista y la formación de estados o naciones	42
CAPITULO II. ANALISIS DE LA POLITICA EDUCATIVA EN DIFERENTES REGIMENES DE AMERICA LATINA	63
A. Regímenes dictatoriales	67
B. Regímenes democráticos	90
C. Régimen socialista cubano	134
CAPITULO III. LA UNESCO	143
A. Su estructura	144
1. Enunciado	144
2. Funcionamiento	144
3. Actividades concretas en el área educacional	150
B. Participación de la UNESCO en América Latina	158
1. Progresos logrados en América Latina en el ámbito de la educación (gracias a la actividad coordinada de los gobiernos y la UNESCO)	159
2. Problemas mayores que enfrenta la región en su conjunto (análisis de la UNESCO)	162
3. Acciones emprendidas para resolverlos (recomendaciones interesantes de la UNESCO)	176
4. Crecimiento de los sistemas (primer objetivo fijado conjuntamente por los gobiernos de América Latina y la UNESCO)	189
5. Recursos dedicados a su expansión (esfuerzo gubernamental y asistencia técnica de la UNESCO)	193
CAPITULO IV. LA OEA	199
A. Su estructura	200

- 1. Antecedentes 200
- 2. Suscripción de la Carta de la Organización de los Estados Americanos ... 204
- 3. Funcionamiento 209

- B. Actividades concretas en el área educacional 212
 - 1. El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) 212
 - 2. La X Conferencia Interamericana (Convención para el fomento de las relaciones culturales y educativas) 215
 - 3. La Unión Panamericana (Secretaría General de la OEA) 218
 - a. Planes de la educación primaria 222
 - b. Pläneamiento de la educación normal 226
 - c. Planes y programas de educación técnica 228
 - 4. Instituciones con sede en México encargadas del desarrollo de importantes proyectos de la OEA en el área de educación 231
 - 5. Proyectos en desarrollo, coordinados por los Centros Regionales ubicados en México 241
 - a. Proyecto Multinacional de Educación Técnica y Formación Profesional.- Sede: CEDEFT 243
 - b. Proyecto Especial de Educación para el Trabajo, o Proyecto Especial de Educación Tecnológica .- Sede: CEDEFT 246
 - c. Proyecto Multinacional 'Alberto Masferrer (educación de adultos) .- Sede: CREFAL 254
 - d. Proyecto Multinacional de Formación de Personal de Educación de Adultos a Nivel de Postgrado .- Sede: CREFAL 260
 - e. Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa.- Sede: Coordinación de Difusión Audiovisual de la Secretaría de Educación Pública 262
 - f. Proyecto Especial de Educación Especial.- Sede: Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública 264

- g. Planeamiento de Edificios Educativos de Nivel Medio Diversificado.- Sede: CONESCAL 269
- h. Proyecto Especial de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe.- Sede: CONESCAL 273
- 6. Los organismos especializados de la OEA en relación con la educación ... 277
 - a. Instituto Indigenista Interamericano (III) 278
 - b. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) 284
- CAPITULO V. LA PENETRACION NORTEAMERICANA EN EL AMBITO EDUCATIVO EN AMERICA LATINA 291
 - A. La escuela 292
 - 1. La educación tecnocrática occidental 292
 - 2. El imperialismo en la educación latinoamericana 300
 - 3. La educación y el desempleo 307
 - 4. La educación demográfica 321
 - 5. Intentos aislados de verdadera educación 329
 - B. Los medios masivos de difusión 334
 - 1. La propaganda 334
 - 2. La publicidad 343
- ALTERNATIVAS DE SOLUCION 350.B
- CONCLUSIONES 351
- BIBLIOGRAFIA 358
- ANEXOS 366

I N T R O D U C C I O N

El objetivo del presente trabajo es analizar la trayectoria histórica de la educación en América Latina, para descubrir las similitudes de los pueblos que la integran, en razón de su origen, su idiosincrasia y su cultura; señalar las características de los sistemas educativos que se hallan en vigor en naciones con regímenes de gobierno diferentes, para encontrar sus rasgos comunes y sus rasgos distintivos; examinar los estudios realizados por la UNESCO y la OEA para encontrar las determinantes de la problemática que en esta área enfrenta la región en su conjunto; explicar las actividades que dichos organismos internacionales emprenden para colaborar con los gobiernos, mediante ayuda técnica y financiera, en la ejecución de los programas de ampliación y mejoramiento de los sistemas; plantear las formas de penetración norteamericana y de su sistema capitalista en el ámbito educativo en América Latina, para determinar el origen de la alienación de los pueblos, y sustentar la tesis de que la educación funcional vinculada a la producción de bienes y servicios para la comunidad; la educación orientada a producir socialmente y a distribuir también socialmente; la educación verdaderamente democrática, entendida como politización de las masas, basada en criterios que la orienten hacia la comprensión y la crítica responsable de nuestros problemas, hacia el reconocimiento y el fortalecimiento de nuestros valores culturales, hacia el trabajo para el mejoramiento de la comunidad, hacia el logro de

nuestra independencia económica, hacia el aprecio de la digni-
dad humana y hacia la práctica de la solidaridad internacio-
nal, es el medio idóneo de integración latinoamericana.

LA EDUCACION COMO MEDIO DE INTEGRACION LATINOAMERICANA

C A P I T U L O I

CONFORMACION SOCIOLOGICA Y EDUCATIVA DE AMERICA LATINA

A TRAVES DE LA HISTORIA

- A. La época prehispánica.
- B. La Colonia.
- C. La etapa independentista y la formación de estados o naciones.

Alumna: Brunilda Robles Palacios

Maestra asesora: Lic. Lucía Irene Ruiz Sánchez

H I P O T E S I S

En este primer capítulo se plantea como hipótesis que los - pueblos de América Latina tienen profundas semejanzas que socio-lógicamente la conforman como una gran nación, cuya misión histórica es la integración de sus partes, entendida ésta como unión de esfuerzos para un progreso compartido, pudiendo ser el común denominador de dicha integración la educación.

A. LA EPOCA PREHISPANICA

Mesoamérica.- De lejanas tierras llegaron los antiguos habitantes de esta tierra nuestra, cruzando el estrecho que separa -- la legendaria Asia de la joven América. Muchos soles y muchas lunas presenciaron su peregrinar constante, hasta que un día descubrieron nuestra gramínea autóctona, el teozinte, y lo convirtieron en maíz. Entonces construyeron chozas, y formaron aldeas y -- pueblos en distintas regiones.

Los gigantes olmecas aún conservan con pétrea mudez el recuerdo de la cultura madre de la Región del Hule.

Las ciudades fantasmas de Palenque y Bonampak lloran por -- Chac, dios de la lluvia, y por Itzamná, dios de los cielos; por su pueblo de astrónomos y matemáticos que un día las abandonó, -- sin que nadie aún haya logrado descubrir la poderosa razón de su huida.

Quetzalcóatl, nuestro héroe mítico que predicó en estas latitudes la paz y la fraternidad entre los hombres, contempla desde su vetusto templo la extensa llanura teotihuacana, las pirámides del Sol y de la Luna y la silenciosa Avenida de los Muertos.

Tula nos habla, a través de sus palacios y sus sagrados vigías monolíticos, de una tribu nómada que llegó capitaneada por Mixcóatl a adueñarse de los valles de México, y que al mezclarse con los teotihuacanos bebió su cultura y se convirtió en el civilizado pueblo tolteca, adorador de Tezcatlipoca.

El tranquilo lago de Texcoco guarda en su lecho el recuerdo

del rey filósofo, Netzahualcōyotl, que gobernó a su pueblo con sabiduría y fue constructor de magnas obras hidráulicas que convirtieron los valles en vergeles.

Los cenotes sagrados conservan el eco de las ceremonias que los mayas del Nuevo Imperio celebraron en honor a Itzamná, el dios creador; a Chac, señor de las lluvias; a Kukulcán, dios peregrino que emigró de Tula con su pueblo cuando la ciudad fue destruida por Xólotl, el bárbaro. Allí están las ruinas de Chichén Itzá, de Uxmal y Mayapán, ciudades que albergaron una cultura avanzada que aún lanza sus destellos a través de las crónicas de Chilam Balam.

Los centros mayas constituían una federación unida por la semejanza de la cultura y los intereses análogos de los sumos sacerdotes, cuyo poder dependía de su educación y superioridad intelectual. Tenían libros de papel de corteza y otros escritos. Sabían contar y calcular; habían inventado el concepto aritmético del cero mucho antes de que los europeos lo adoptaran del Oriente. (1) El sistema numérico maya era una especie de sistema decimal doble, en cuanto a que el número múltiple clave era el veinte y no el diez. Este sistema vigesimal era considerablemente superior al hispano a base de cuartillos, medias docenas, docenas y gruesas. (2) Mediante largas y continuas observaciones astronómicas

(1) NORTON Leonard, Jonathan. América precolombina. T-L International (Nederland) N.V. México, 1968. p. 42.

(2) ARREDONDO Muñoz Ledo, Benjamín. Introducción a las Ciencias Sociales. Edit. Porrúa. México, 1967. p. 304.

cas habían aprendido a predecir con exactitud los movimientos del Sol, la Luna y el planeta Venus. Conocían la duración del año con precisión extraordinaria. El calendario que surgió de estos conocimientos les permitió grabar fechas exactas en las piedras de -- sus principales edificios. El calendario maya, y la subdivisión -- del año y del día, era más perfecto y mejor calculado en los ma-- yas, que el calendario que está actualmente en uso en todo el mun-- do.

Las maravillas arqueológicas de Chichén Itzá y Uxmal, y los monumentos aislados de Palenque y Bonampak, ciudades del Antiguo Imperio maya, y de diversos lugares de Guatemala y Honduras, mues-- tran una civilización arquitectónica comparable a cualquiera de -- las grandes civilizaciones del pasado, las súmerocaldeas, la ba-- bilónica, la persa, la hindú y la china. Sólo cede en monumentali-- dad frente a la egipcia, y en sobriedad y armonía frente a la --- griega.

En la civilización maya, de orientación intelectual, la ciudad de Copán desollaba como centro cultural. Algunas inscripciones de sus piedras indican que se celebraron allí conferencias sobre matemáticas y el calendario maya. Abundan en el lugar las estatuas grabadas de manera primorosa con complicadas anotaciones astronómicas. También en los edificios hay inscripciones, como los intrin-- cados relieves, hasta hoy sólo parcialmente descifrados, que ador-- nan la escalera de los jeroglíficos, los cuales registran --según los arqueólogos-- la historia de la ciudad.

Cuando llegaron los conquistadores españoles, la cultura ma-- ya se hallaba en decadencia, pero poseían un gran número de libros

heredados de los días de grandeza. Quizá estos libros habrían revelado al mundo muchas cosas sobre las ciencias y otras proezas - intelectuales de los mayas, pero nunca pudieron hacerlo sino en mínima parte. El obispo Diego de Landa, uno de los misioneros españoles que siguieron los pasos de los conquistadores, cuenta en su memoria exactamente lo que sucedió: "Usaba esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales escribían sus libros sobre sus cosas antiguas y sus ciencias... Hallámosles gran número de libros de estas sus letras, y porque no tenían cosa en que no hubiese superstición y falsedades del demonio, se los quemamos todos". (3)

Sin embargo, algo quedó de su escritura jeroglífica, en espera del casual descubrimiento de una "piedra de Roseta" y algo, -- muy poco, ha podido ser interpretado. Sobre esto, el órgano internacional de la UNESCO, El Correo, en su número de marzo de 1962, habló de un interesante método inventado por un matemático ruso, el ingeniero S.L. Sobolev. A continuación se transcribe parte del artículo:

"Los matemáticos soviéticos han conseguido descifrar los jeroglíficos de los antiguos mayas de México y América Central, valiéndose para ello de máquinas calculadoras electrónicas. El año pasado (1961), durante una reunión del Congreso de Matemáticas de las Repúblicas Soviéticas, centenares de historiadores, lingüistas y otros eruditos llenaron el paraninfo del Instituto de Minería

(3) NORTON Leonard, Jonathan. Op. cit. p. 126.

(4) La interpretación de la inscripción del pedazo de piedra de Roseta fue el punto de partida para que el francés Champollion y el inglés Young descifrarán la historia antigua de Egipto. La inscripción de la Roseta se refiere al decreto de los sacerdotes egipcios promulgado con motivo de la coronación del faraón niño Ptolomeo.

de Leningrado para escuchar a S.L. Sobolev, famoso matemático soviético, autor de una comunicación en la que anunciaba el desciframiento de la lengua de los mayas. El doctor Sobolev es director de la división siberiana del Instituto Soviético de Matemáticas, correspondiente a la Academia de Ciencias de la U.R.S.S. y tuvo a su cargo las tareas que permitieron descifrar los manuscritos mayas".

Las calculadoras electrónicas soviéticas resolvieron en cuarenta horas, según el documento citado, las sustituciones posibles entre los 400 jeroglíficos de los códigos de Dresde y de Madrid, las 10,000 palabras del diccionario de Motul, y las 60,000 palabras de las crónicas de Chilam Balam. Desgraciadamente el resultado estuvo muy lejos de responder al fenomenal esfuerzo, pues en principio la sustitución de los símbolos no parecía difícil, pero en la práctica el número de sustituciones era infinito. Sin embargo se encontró que los códigos de Dresde y de Madrid se refieren a la minuciosa descripción de lo que los dioses del maíz, de la muerte, de la estrella polar y algunos más deben realizar durante determinados días del año.

Siguiendo con otros pueblos, recordemos a los antiguos habitantes de Xochimilco y Chalco, y también de Cuernavaca, los nahuatlacas, que un día llegaron desde Chicomóstoc, el legendario lugar de las siete cuevas, y se establecieron a las orillas de los lagos.

Tzintzuntzan y Pátzcuaro atestiguan el desarrollo de un pueblo noble, el tarasco o purépecha, que amó la paz y siempre fue

libre. Sicuirancha, Tariácuri y Tangaxuán fueron sus más grandes reyes, representantes de su dios Curicáveri, a quien destinaron la construcción de las Yácatas.

Las admirables ruinas de Monte Albán y Mitla nos muestran los adelantos de los mixteco-zapotecas, pueblo de arquitectos, -escultores y orfebres, cuya historia fue pintada en códices y --piedras con caracteres ideográficos, representando el símbolo --convencional acordado para la idea. El calendario ceremonial zapoteca tenía 260 días, que se dividían en cuatro períodos de 65, cada uno de los cuales, a su vez, se subdividía en cinco partes de 13 días. Algunos símbolos acompañados por numerales superiores a trece hacían pensar que quizá tuvieron también, como los mayas y los mexicanos, otro calendario de 365 días. La presencia de un -calendario implica la posesión de conocimientos astronómicos derivados de la observación de los cuerpos celestes. Un edificio de Monte Albán, orientado de manera peculiar que contrasta con la -orientación de las demás construcciones, da pie para pensar que tal vez sirvió como observatorio astronómico. (5)

Los milenarios ahuehuetes de Chapultepec contemplaron un día lejano el paso del pueblo azteca y vieron los rostros iluminados de hombres y mujeres que sentían muy cercano el fin de su largo peregrinaje.

En un islote del inmenso lago de Texcoco encontraron el simbolo prometido y fundaron su ciudad, Tenochtitlan, en honor del

(5) FERNANDEZ, Ma. Teresa, Wigberto Jiménez Moreno y José Miranda. Historia de México. Edit. E.C.L.A.L.S.A. Dist. por Librería Porrúa. México, 1971. p. 68.

sacerdote Tenoch, o México, en honor del venerado dios Mexitli.

La ciudad de los cuatro barrios se levantó. Primero hubieron los aztecas de pagar tributo a los tepanecas de Azcapotzalco, pero la hija de Huitzilhuitl conquistó el corazón del señor de Azcapotzalco y su unión liberó a su pueblo del tributo.

Itzcóatl, príncipe de la diplomacia, buscó la amistad de Netzahualcóyotl, rey de Texcoco, y completó la obra iniciada por la princesa, dando fin al sometimiento de los aztecas.

La triple alianza de los reyes de Tenochtitlan, Texcoco y Tacuba, habría de marcar después el principio de una era de esplendor para los aztecas, que extendieron sus dominios al Valle de México, hacia el Golfo del mismo nombre y hasta el Istmo de Tehuantepec.

Los aztecas construyeron, bajo el reinado de Moctezuma Ilhuicamina, un gran dique para que las aguas no invadieran la ciudad en época de lluvias, y un acueducto para traer agua potable de Chapultepec a México.

Al borde de los lagos hicieron parcelas flotantes y cultivaron hortalizas. También sembraron maíz y cacao.

Nobles, sacerdotes, artesanos, mercaderes y plebeyos constituían clases sociales perfectamente definidas.

La tierra toda era cultivada. Las tierras comunales pertenecían al rey, pero eran parceladas y recibidas por los jefes de familia en préstamo; las tierras públicas eran trabajadas por todo el pueblo y su producto se destinaba a costear los gastos bélicos y religiosos; las tierras privadas eran para los nobles y los guerreros más distinguidos en las batallas.

Las fuerzas de la naturaleza y los astros supervisaban toda actividad. Tláloc propiciaba las buenas cosechas con su lluvia bienhechora; Tonatiuh, el Sol, daba luz, calor y energía; Huitzilopochtli, dios de la guerra, inspiraba a los caballeros totémicos; Quetzalcóatl, dios de la creación, predicador de la bondad y descubridor de la agricultura y de la industria, imbuía en los aztecas el espíritu de la construcción y del trabajo; Tezcatlipoca, dios de la noche, vigilaba el sueño de los hombres desde su morada de tinieblas.

Los sacerdotes eran guardianes fieles de las tradiciones, -- educadores y letrados. Practicaban la medicina y la astronomía e interpretaban los signos de sus calendarios, que eran: uno de 260 días y otro de 365, coincidentes cada 52 años, fecha en que se celebraba la fiesta del Fuego Nuevo (nacimiento de un nuevo Sol).

La vida de la familia azteca era disciplinada y afectuosa. Los padres tenían una relación muy estrecha con sus hijos y los educaban de un modo estricto. A los 3 años, se daba a los niños juguetes, como un pequeño telar o una piedra de moler, y se les asignaban ciertos quehaceres domésticos; a los 6 se les encomendaban obligaciones domésticas más amplias; los niños y las niñas de 13 años recibían instrucciones del padre y la madre, aquéllos para traer eneas ⁽⁶⁾ y éstas para moler el maíz; a los 14 años -- los niños aprendían a pescar con red y las niñas a manejar un telar, y a los 15 se iniciaba la educación formal. ⁽⁷⁾ Para los

(6) Planta acuática muy parecida a la espadaña, cuyas hojas lineares se usan para hacer asientos de sillas.

(7) NORTON Leonard, Jonathan. Op. cit. p. 155.

varones había dos centros educativos: el telpochcalli, destinado a los plebeyos, donde se les entrenaba en el servicio militar, - en los trabajos públicos y en las artes y oficios, inculcándoles al mismo tiempo obediencia a las normas religiosas comunes, y el calmécac, reservado a los nobles, donde se les educaba para ocupar altos puestos en el Estado o para ejercer el sacerdocio; los que escogían éste permanecían en el calmécac toda su vida. Desde su ingreso, se obligaba a los alumnos del calmécac a servir en el templo y a los del telpochcalli a ayudar en las labores del campo y en la construcción de casas, o a ir a la guerra como escuderos. Los asistentes al telpochcalli permanecían en esta escuela hasta su boda. (8)

Existían también escuelas para preparar a las jóvenes como sacerdotisas; allí aprendían a tejer y a hacer trabajos de pluma para confeccionar objetos de carácter religioso.

El rígido orden que reinaba en la educación de los niños y niñas aztecas proseguía en su vida adulta. Se esperaba que contrajeran matrimonio cuando el hombre cumplía 20 años y la mujer 16. Las dos familias concertaban la boda. En cuanto se llegaba a un acuerdo, los parientes del joven enviaban a dos ancianas a negociar el matrimonio con los padres de la novia.

La noche de la ceremonia, llevaban a la moza a la casa del novio; a las nobles las conducían en literas; a las pobres las -

(8) FERNANDEZ, Ma. Teresa y otros. Op. cit. p. 137.

llevaban a cuestas las ancianas, cuyo camino iluminaban otras mujeres con hachones de pino. Durante la ceremonia, que se celebraba ante el fogón, se anudaba la túnica del varón a la blusa de la mujer. Tras la ceremonia se daba una fiesta y después se retiraba 4 días la pareja a quemar incienso y orar a los dioses antes de consumir el matrimonio. (9)

Dentro de las actividades que podía desempeñar la mujer casada estaban las de comadrona y curandera; en ocasiones participaba también en las comerciales; pero su principal ocupación era el cuidado del hogar y, sobre todo, la educación de las hijas, que era el renglón más importante de su vida matrimonial. En cuanto al padre, aunque su principal objetivo era la educación de sus hijos varones, no por ello dejaba de colaborar con la madre en la orientación de las niñas, sobre todo en el aspecto religioso y ético-social. He aquí la transcripción de los consejos que unos padres aztecas daban a su pequeña hija:

"Aquí estás, mi hijita, mi collar de piedras finas, mi plumaje de quetzal, mi hechura humana, la nacida de mí -decía la madre. Tú eres mi sangre, mi color, en ti está mi imagen.

Ahora recibe, escucha: vives, has nacido, te ha enviado a la tierra el Señor Nuestro, el Dueño del cerca y del junto, el Hacedor de la gente, el Inventor de los hombres.

Ahora que ya miras por ti misma, date cuenta. Aquí es

(9) NORTON Leonard, Jonathan. Op. cit. pp. 156 y 157.

de este modo: no hay alegría, no hay felicidad. Hay an gustia, preocupación, cansancio. Por aquí surge, crece el sufrimiento, la preocupación...

Oye bien, hijita mía, niñita mía: no es lugar de bienestar en la tierra, no hay alegría, no hay felicidad. Se dice que la tierra es lugar de alegría penosa, de - alegría que punza.

Así andan diciendo los viejos: para que no siempre andemos gimiendo, para que no estemos llenos de tristeza -secundaba el padre- el Señor Nuestro nos dio a los hu manos la risa, el sueño, los alimentos, nuestra fuerza y nuestra robustez y finalmente el acto sexual, por el cual se hace siembra de gentes...

Pero, ahora, mi muchachita, escucha bien, mira con cal ma -continuaba diciendo el padre: he aquí a tu madre, tu señora, de su vientre, de su seno te desprendiste, brotaste.

Como si fueras una yerbita, una plantita, así brotaste. Como sale la hoja, así creciste, floreciste. Como si - hubieras estado dormida y hubieras despertado...

He aquí tu oficio, lo que tendrás que hacer: durante - la noche y durante el día, conságrate a las cosas de - Dios; muchas veces piensa en El, que es como la Noche y el Viento. Hazle súplicas, invócalo, llámalo, ruégale mucho cuando estés en el lugar donde duermes. Así - se te hará gustoso el sueño...

(Y continuaba el padre hablándole largamente sobre el

respeto a las cosas divinas y humanas, a sus semejantes, a sus padres, a sí misma).

Y terminaba la madre diciendo:

"Tortolita, hijita, niñita, mi muchachita. Has recibido, has tomado el aliento, el discurso de tu padre, - el señor, tu señor...

En verdad que no te lo dio prestado, porque tú eres - su sangre, tú eres su color, en ti se da él a conocer. Aunque eres una mujercita, eres su imagen...

Por un lugar difícil caminamos, andamos aquí en la -- tierra. Por una parte un abismo, por la otra un barranco. Si no vas por en medio, caerás de un lado o del - otro. Sólo en el medio se vive, sólo en el medio se - anda..." (10)

(Así concluía la madre, hablando como hablara Aristóteles en otro tiempo y en otro espacio, sobre el justo medio como término exacto de la virtud).

Estos testimonios, emitidos en su mayoría por el propio conquistador, dan una idea acerca de la elevada cultura y el refinamiento de la sociedad hallada por los españoles.

La educación se iniciaba en la cuna y nunca terminaba. La escuela contribuía a reafirmarla. La educación abría sus puertas a todas las clases sociales. Todos tenían derecho, obligación y

(10) LEON-PORTILLA, Miguel. Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares. Transcripción del Códice Florentino en su parte moralista. Fondo de Cultura Económica. - México, 1961. pp. 149 a 153.

oportunidad de asistir a la escuela. Es verdad que los nobles asistían al calmécac a recibir educación superior, dentro de la cual podían elegir el sacerdocio; también es verdad que al telpochcalli asistía el pueblo en general, para adiestrarse en la guerra, en las artes y en los oficios. Pero el hijo de un macehualli también podía ascender a los grupos dirigentes si era virtuoso, y de ello dejó claro testimonio Fray Bernardino de Sahagún:

"El que era perfecto en todas las costumbres y ejercicios y doctrinas que usaban los ministros de los ídolos, elegíanle por sumo pontífice... aunque fuese de muy baja suerte y de padres muy pobres; mas la razón por que elegían a estos tales por sumos -- pontífices, era porque fielmente cumplían y hacían todas las costumbres y ejercicios y doctrinas, que usaban los ministros de los ídolos en el monasterio de Calmécac... y en la elección no se hacía caso -- del linaje sino de las costumbres y ejercicios, y doctrinas y buena vida, si las tenían los sumos sacerdotes, si vivían castamente y si guardaban todas las costumbres que usaban los ministros de los ídolos: (se elegía a) el que era virtuoso, humilde y pacífico, y considerado y cuerdo, y no liviano, y grave, y riguroso, y celoso en las costumbres, y amoroso, y misericordioso, y compasivo y amigo de todos y devoto, y temeroso de dios..." (11)

(11) SAHAGUN, Fr. Bernardino de. Historia general de las cosas de la Nueva España. Tomo I. Editorial Pedro Robredo. México, 1938. pp. 298 y 299.

El código azteca, que era a la vez religioso, moral y jurídico (como el Libro de los Muertos egipcio) regía todos los aspectos de la vida familiar y social. Si los niños lo infringían, los padres tenían el derecho de imponerles el castigo del humo, punzarles la carne con espinas o dejarlos afuera toda la noche, atados y desnudos. Cuando cometían una falta los adultos, las consecuencias eran considerablemente más graves: mataban a los ladrones, a los ebrios y a las parejas adúlteras, y el trato era igual para pobres y ricos, para plebeyos y nobles. De esta igualdad ante la ley nos da testimonio Alonso de Zurita:

"Ejecutaban con gran rigor la pena de la ley, sin excepción de personas, que aún con sus propios hijos no dispensaban: é así el Señor de Tezcucó mandó matar un hijo suyo porque tuvo acceso con una de sus mujeres, y ella también murió por ello, conforme a su ley que ponía pena de muerte a ambos... En Tlaxcala un Señor principal, Señor de muchos pueblos y vasallos, hermano de Maxiscatzin, cometió adulterio, é se juntaron sobre ello todos los Señores de Tlaxcala, é con ellos Maxiscatzin, que era muy valeroso é la segunda cabeza de Tlaxcala, de cuatro que había, é capitán general de toda la provincia, y fue por ellos determinado que muriese por su delito, é que no se quebrantasen por nadie sus leyes, y se ejecutó la pena en él y en ella." (12)

(12) ZURITA, Alonso de. Breve y sumaria relación de los Señores de la Nueva España. Publicada por Joaquín García Icazbalceta. Imprenta de Francisco Díaz de León. México, 1891. Tomo III. pp. 112 a 115.

América del Sur.— En esta parte del Continente cabe destacar como principales a las culturas chibcha e inca, sobre todo esta última. Las demás pertenecen a las áreas de cultura inferior: orinoquense, amazónica, chónik o patagónica del sur, puelche-guénaken o patagónica del norte, pampa, guaicurúe, charrúa, etc., todas estas con elementos culturales comunes mucho más primitivos que los de los pueblos de Mesoamérica y que los de los pueblos chibcha e inca en la propia Sudamérica.

Los chibchas habitaron en el territorio de la actual Colombia, divididos en grupos: los habitantes de las mesetas, los de los valles y los de las montañas, pero siempre cerca de un río o lago.

El pueblo chibcha estaba organizado en cacicazgos, de los cuales los más fuertes eran el de los zipas de Bogotá y el de los zaques de Tunja, que monopolizaban el poder político y religioso y mantenían un poderoso ejército.

Cultivaban maíz, frijol, papa, chile y quinua.⁽¹³⁾ La agricultura era su principal ocupación.

En cuanto a su religión y manifestaciones culturales, los chibchas —al igual que los pueblos de Mesoamérica— adoraban al Sol y a la Luna principalmente. En su historia legendaria había un hombre llamado Bochica —equiparable al Quetzalcóatl mexicano— que había convertido al pueblo de primitivo en civilizado, había enseñado a los hombres a vivir en sociedad, había inculcado el

(13) Hierba usada como alimento para el hombre y también como forraje para los animales.

gusto por el trabajo y había predicado el amor y la fraternidad. Por ello era Bochica símbolo de la vida, de la sabiduría y del bien.

Los chibchas trabajaban el oro, el cobre y las piedras preciosas, principalmente con fines religiosos y de ornato personal. Se han encontrado en Colombia hermosas joyas guarnecidas de esmeraldas. Estas piedras preciosas, al igual que la sal, les servían para cambiarlos, en sus relaciones comerciales, por algodón, que no producían y les era indispensable, sobre todo en las zonas frías.

Cuando llegaron los conquistadores de España, los chibchas, organizados en cinco grandes cacicazgos, empezaban a promover la unidad con el propósito de formar un solo pueblo, objetivo que ya nunca pudieron lograr.

Salvo por las crónicas escritas por europeos, no es mucho lo que se sabe de los chibchas, pues, a diferencia de los pueblos de Mesoamérica, no conocían ninguna forma de escritura.

Los incas habitaron el territorio situado en la región andina y costeña de América del Sur, dentro de los límites de las actuales repúblicas del Perú, Ecuador y Bolivia, más una porción de Argentina y Chile.

Los primeros pueblos que vivieron allí fundaron grandes ciudades, entre éstas dos muy principales en la costa: Nazca y Chanán. Un nuevo grupo, el de los aimaraes, levantó la gran ciudad de Tiahuanaco, cuyas ruinas aún se contemplan cerca del lago

Titicaca, y llevaron su cultura hasta el norte de lo que hoy es Argentina. Los últimos en llegar fueron los quechúas, que se establecieron en las mesetas de Perú y Bolivia, desarrollándose - su civilización en la zona cercana a la ciudad de Cuzco. Las increíbles ruinas de Machu Picchu figuran entre lo más notable que aquellos grupos dejaron. El poder de los quechúas creció rápidamente y fueron los fundadores del Imperio de los Incas, llamado también de los Hijos del Sol.

Los incas llamaban a su país Tahuantinsuyo, que significa Las cuatro partes del mundo y, en efecto, lo tenían dividido en cuatro provincias: al norte, Continsuyo y Chinchasuyo; al centro-oriental, Antisuyo, y al sur (sobre el actual territorio de Chile) Coyasuyo, provincias cuya capital era la ciudad de Cuzco, ubicada en el centro del país.

La autoridad suprema la ejercía el Inca, monarca que personificaba al dios Sol en la Tierra; después estaban los altos jefes militares y los sacerdotes, y en último lugar las familias que formaban el clan o ayllú.

Las tierras estaban divididas en: tierras para el Sol, tierras para el Inca y tierras para el pueblo. Cada familia tenía una parcela o tupu, a semejanza del calpulli en México, e igual que entre los aztecas, si durante determinado tiempo no se cultivaba, el jefe de familia la perdía. Las tierras del Sol y las tierras del Inca eran cultivadas por todos los habitantes del pueblo. Los productos de las tierras del Sol se destinaban al sostenimiento de los sacerdotes, a los gastos militares y a la distribución común en tiempos de escasez. De los productos de las tierras del Inca, buena parte se empleaba para la alimentación de los viejos, de las viudas, de los huérfanos y de los enfermos.

Los incas eran excelentes agricultores. En la parte alta de la región andina cultivaban la papa y la quinua; en los valles - de los ríos formadores del Amazonas, el maíz, la yuca, el camote, el frijol, la papa, la chirimoya y la coca. En las montañas los incas construyeron terrazas destinadas a la agricultura, para -- evitar la erosión y multiplicar las tierras cultivables. Asimismo, construyeron canales de riego para aprovechar las aguas de - los ríos cuando las lluvias escaseaban. Establecieron una gran - red de caminos pavimentados con piedra y construyeron puentes -- colgantes de gran resistencia, dado lo agreste de la naturaleza en su territorio.

Entre los incas el trabajo era obligatorio para todos los - habitantes del imperio. No había gente que viviera del trabajo - de los demás. No había pauperismo ni mendicidad.

Los incas conquistaron por la fuerza de las armas a los pue blos que rehusaban someterse, pero nunca cometieron excesos de - violencia. A los pueblos conquistados los dividían en grupos de diez familias, cada grupo bajo la autoridad de un jefe, que era responsable del trabajo colectivo en la agricultura, en las obras públicas y en la industria.

Las manifestaciones culturales fueron múltiples: la orfebre ría de los incas produjo obras admirables, dedicadas al Sol y a la Luna, y a sus representantes sobre la Tierra, el Inca y su pr imera esposa; a través de los cronistas se han conservado testimonios de la poesía religiosa de los incas; en cerámica produjeron bellas vasijas de barro decoradas con grecas; asimismo, los incas tejieron excelentemente la lana de la alpaca, de la vicuña, del guanaco y de la llama (animales de la familia del camélido,

propios de la región andina).

La ciencia incaica no alcanzó gran desarrollo, excepto en las ramas de la ingeniería y la arquitectura, en que fueron verdaderos maestros, a semejanza de los pueblos principales de Mesoamérica. Las otras ramas de la ciencia posiblemente no alcanzaron gran altura debido al desconocimiento de la escritura. -- Sin embargo, se sabe que inventaron un sistema de anotación, llamado quipo, que les permitía registrar los hechos históricos importantes, llevar estadísticas y realizar cuentas relativas a operaciones de compra-venta. Se formaba el quipo de un conjunto de cuerdas, de diversos colores, gruesos y tamaños, en las que se hacían determinados nudos. (14)

En lo que atañe a la educación, en el imperio incaico no existían escuelas generalizadas. Los bienes culturales eran transmitidos en la familia y en la comunidad de modo natural. En cuanto a la artesanía, se aseguró su continuidad transmitiéndose los conocimientos de padres a hijos. Familias enteras se dedicaban a la artesanía y, más aún, comunidades o ayllús íntegros, como se desprende de la lectura de las crónicas. Tal es el caso del pueblo de "olleros" (Ancash), cuya actividad fundamental fue la alfarería.

Un tipo de educación superior se impartía en el Cuzco, en el llamado Yachayhuasi, o sea, Casa del Saber. Su acceso estaba res-

(14) PONS Muzzo, Gustavo. Historia del Perú. Editorial Universo, S.A. Lima, Perú, 1961. pp. 11 a 39.

tringido a la joven nobleza imperial y a la advenediza incorporada por las conquistas territoriales. La finalidad era preparar una élite versada en el conocimiento de la guerra, manejo de los quipos, en la lengua quechúa, la religión y la historia incaicas; es muy posible que conocimientos especiales de otro tipo, como los relativos a la construcción de caminos y edificios pudieran también haberse impartido por los amautas o maestros en el Yachayhuasi.⁽¹⁵⁾ Es de hacer notar que los jóvenes prometedores de los pueblos sometidos podían entrar en el sistema educativo de los incas y estudiar para administradores o funcionarios del gobierno; los de espíritu aventurero podían alistarse en el ejército y compartir su gloria.⁽¹⁶⁾ La profesión del sacerdocio no tuvo necesariamente relación con las enseñanzas del Yachayhuasi y pudo haberse realizado en forma práctica y directa en los centros del culto.⁽¹⁷⁾

Del sexo femenino, no todas las niñas recibían instrucción sistemática. Los funcionarios incas reunían a todas las jovencitas de un distrito que hubieran llegado a los 10 años de edad y escogían a las más inteligentes y agraciadas. A estas mozas, a las que se conocía con el nombre de Aclias (Escogidas), se les separaba de sus familias y se les enviaba a unas escuelas, parecidas a conventos, Acliahuasi, de Cuzco y las capitales provincianas para que se educaran en el arte culinario, el tejido, el comportamiento, la religión y otras cosas que debían saber las jóve

(15) PONS Muzzo, Gustavo. Op. cit. pp. 42 a 47.

(16) NORTON Leonard, Jonathan. Op. cit. p. 89

(17) PONS Muzzo, Gustavo. Op. cit. p. 48

nes Escogidas. Después de unos años, se les clasificaba de nuevo. A algunas se les destinaba al celibato perpetuo como servidoras del templo o a otros deberes religiosos, pero la mayoría se distribuían como esposas secundarias del Inca, cuya primera esposa solía ser su hermana; o bien se les casaba con nobles o jefes del ejército.⁽¹⁸⁾ Las maestras del Acliahuasi eran las Mamacuna o Madres, mujeres adultas que en su niñez habían sido Escogidas y en su juventud nuevamente Escogidas para conservarse vírgenes y dedicarse al ritual y a la enseñanza.⁽¹⁹⁾

En cuanto a la moralidad, los preceptos fundamentales del pueblo incaico se resumen en: no ser mentiroso (Ama llulla), no ser ocioso (Ama quella), no ser ladrón (Ama súa). Se consideraban delitos graves las infracciones que afectaban directamente a la comunidad, a la religión y al régimen establecido, los cuales se pagaban con la pena capital. Este mismo castigo, la muerte, era aplicado en casos de reincidencia en la comisión de delitos estimados menos graves.

La administración de la justicia estaba en manos de funcionarios nombrados especialmente para ello, los Curacas y los Tucuyri⁽²⁰⁾ cuj; el Inca mismo solía decidir al tratarse de acusados nobles.

(18) NORTON Leonard, Jonathan. Op. cit. p. 107.

(19) PONS Muzzo, Gustavo. Op. cit. p. 49.

(20) Idem. p.p. 40 y 41.

B. LA COLONIA

El sistema colonial español y sus colonias americanas.— La conquista española en América fue una verdadera cruzada con un doble propósito: el de los misioneros, ganar almas para su iglesia; el de los soldados, ganar un inmenso botín.

De acuerdo con las bulas dictadas por el Papa Alejandro VI en 1493, la Corona española tenía el deber de convertir a los naturales de América a la fe cristiana y protegerlos con leyes justas. Pero esto sólo lo atendieron algunos misioneros; otros consideraban que si los indios se oponían a la predicación del evangelio podían ser legítimamente reducidos por la fuerza de las armas, y los conquistadores, que habían venido a estas tierras arriesgando en la empresa sus vidas y fortunas, consideraban que tenían derecho a despojar a los indios de sus tierras y a convertirlos en siervos.

Según la política oficial del Imperio, las Indias eran reinos de la Corona de Castilla, distintos de los reinos de España y administrados por un Consejo Real propio. Los indios eran súbditos directos de la Corona, no de españoles individualmente considerados. Eran hombres libres, su tierra y bienes les pertenecían y sus jefes debían ser confirmados en sus cargos y empleados como funcionarios menores. Dependían de los tribunales de justicia españoles, pero sus leyes debían ser respetadas, excepto cuando fueran evidentemente contrarias a las leyes españolas

de Indias. El trabajo era permitido porque se le consideraba in dispensable, pero conforme al sistema de encomienda o reparti-- miento, con cuotas de salario oficiales.

Sin embargo, las disposiciones que prescribían esta políti-- ca eran obstruidas de plano por los intereses aviesos de los -- descendientes de los conquistadores. Estos habían formado una -- sociedad desordenada que cada vez exigía más encomiendas y que, al serles concedidas, las convertía en instrumento de explota-- ción de los indios.

Las leyes dictadas por la Corona fueron letra muerta. El -- rey estaba demasiado lejos de sus dominios americanos, tan sólo concedidos por una ineficaz bula papal, para tener auténtica in gerencia en los asuntos de estos territorios. Los colonos pre-- sionaron constantemente para lograr más concesiones y sobre to-- do para convertir en perpetuas sus encomiendas.

Los primeros órganos de gobierno fueron los Cabildos, oli-- garquías locales que tenían grandes poderes y privilegios.

Los Regidores, que mal podrían llamarse instituciones repre-- sentativas puesto que sólo representaban los intereses de los -- colonos, eran tan irresponsables como poderosos. En el siglo -- XVII fueron provocando la decadencia de los Cabildos.

Las diez Audiencias --que hoy llamaríamos tribunales de -- apelación-- que fueron establecidas en las Indias durante el si glo XVI, constituyeron la única rama del servicio colonial en -- que podía confiar realmente la Corona. Los jueces de las Audien-- cias escuchaban las quejas de los indios y, por otro lado,

asesoraban a los Virreyes o Gobernadores en los asuntos de carácter administrativo e informaban a la Corona sobre su conducta.

Como todas las decisiones debían tomarse en España, surgieron múltiples problemas de carácter burocrático. La legislación era muy avanzada, pero ineficaz en vista de la lejanía de los dominios peninsulares de ultramar.

El carácter agrario de las colonias americanas y la explotación minera.— Los repartos de tierra que en la época colonial se realizaron en favor de los conquistadores y sus descendientes, -- llevaban consigo la institución de la encomienda, esto es, la -- adscripción de los grupos indígenas que trabajaban la tierra, -- con la obligación del encomendero de adoctrinarlos y a cambio de ello servirse de su esfuerzo personal; sólo que el adoctrinamiento se redujo, no a la enseñanza de la ética cristiana, sino a la enseñanza de los deberes del esclavo para con el amo.

Las Leyes de Indias significaron un noble intento de la Corona por proteger a los indios en cuanto a jornada de labor, pago y aun medidas de previsión social; pero tales leyes nunca fueron acatadas por los encomenderos, quienes tomaban los ordenamientos con un sentido de "obedézcanse, pero no se cumplan".⁽²¹⁾

La minería constituyó la más importante fuente de riqueza --

(21) PARRY, J.H. Europa y la expansión del mundo (1415-1715). Fondo de Cultura Económica. México, 1952. p. 82.

para el rey de España y el principal objetivo de los conquistadores. El oro y la plata que ocultaban las entrañas de América habría de arrancarse a fuerza, con las uñas de indios y negros, que en vez de jornal percibían azotes y un miserable alimento. La iglesia no intervenía en los negocios de minas. Los privilegios eran para los gremios mineros de españoles, que sólo debían pagar el "quinto real" a la Corona. De 1690 a 1803 la producción minera ascendió a la increíble suma de mil trescientos cincuenta y tres y medio millones de pesos sólo en la Nueva España. (22)

Las principales ciudades surgieron al pie de los centros mineros y por lo tanto en forma dispersa. En México fueron emporios mineros Oaxaca, Taxco, Pachuca, Guanajuato y Zacatecas. En América del Sur fueron famosos el centro minero de Potosí, en el Alto Perú (hoy Bolivia) y los del Virreinato del Perú.

El oro y la plata que salieron de la Nueva España, del Alto Perú y del Perú durante los siglos XVI, XVII y XVIII influyeron poderosamente en la vida económica de Europa. Como la doctrina mercantilista imperante en el Viejo Continente consideraba que el poder de las naciones, como el de los individuos, debía medirse por el dinero, varios países procuraron por diversos medios allegarse los metales preciosos enviados a España desde sus dominios de ultramar.

(22) CRUZ GAMBOA, Alfredo de la y Brunilda Robles. Historia de México, siglo XIX. Ediciones Artículo 32. México, 1978. p. 14.

La educación.- Escolástica y humanismo.- En Europa, durante la Edad Media, la tendencia filosófica generalmente aceptada fue la escolástica, que afirmaba que la verdad sólo es cognoscible - por revelación divina. En contra de dicha teoría, cuyo máximo exponente fuera Tomás de Aquino, surgió en el Renacimiento una nueva concepción del mundo y de la vida, de carácter científico, basada en la observación directa de los fenómenos naturales. Renato Descartes, el padre de la filosofía moderna, es quien vino a sentar las bases del racionalismo al considerar que no es cientifico tener ideas preconcebidas sobre la realidad, sino que es menester dudar de ellas como punto de partida para llegar a la verdad.

El hombre del Renacimiento hizo una filosofía práctica, fundada en la razón y en la experiencia sensible, con lo sólo adquirió una visión científica del mundo, sino que conquistó para sí la confianza en su propia razón. Al mismo tiempo que se iba universalizando esta nueva filosofía, tuvo lugar en Europa - el movimiento de Reforma, que no sólo fue una réplica contra los vicios del clero, sino una teoría política tendiente a lograr la separación de la Iglesia y el Estado. Este movimiento se exten--dió por todos los países del norte de Europa.

En contra de la Reforma, la Iglesia católica emprendió a su vez un movimiento renovador, cuyo objetivo era evitar que la gente se sumara a la nueva Iglesia encabezada por Lutero. Los medios para alcanzar ese fin consistieron en la revisión de las normas eclesiásticas y en la corrección de algunos de los múltiples vicios en que había caído la Iglesia católica, que en lugar de practicar la moral cristiana había llegado a convertirla en una doctrina utilitarista.

Así, mientras los creyentes de la nueva Iglesia fundada por Lutero extendieron su fe a la América del Norte, España envió a sus predicadores o misioneros a Latinoamérica y también mandó al Tribunal de la Inquisición a fin de reprimir cualquier idea anti católica que pudiera surgir en las tierras conquistadas.

La filosofía en el Nuevo Mundo durante los siglos XVI y XVII fue la escolástica, que para ventura de América se había renovado gracias a la nueva generación de teólogos y filósofos que, como Luis Vives y Melchor Cano, habían roto lanzas contra la escolástica medieval.

Cuando la filosofía escolástica llegó a América se orientó por el camino de la enseñanza. Fray Alonso de la Veracruz es el primero que enseña en América la doctrina renovada. En su Physica speculatio, editada en México en 1557, presenta una especie de antología de las ciencias, pues escribe sobre física, astronomía, historia natural, botánica, meteorología y psicología. Fray Alonso de la Veracruz es el tipo auténtico de filósofo del Nuevo Mundo en el siglo XVI, que atraído por la aventura incierta de América y por el afán de renovación escolástica, se propone con admirable empeño educar en un mundo nuevo con nuevos usos académicos.

La educación en la época colonial tuvo dos sectores perfectamente delimitados: el de la educación de los indios y mestizos y el de la educación de los criollos. En la Nueva España, por ejemplo, los colegios que inicialmente se establecieron para la educación de los indios tuvieron su sede en los conventos o monasterios. Entre ellos cabe destacar la escuela de San José de los Naturales, fundada por Gante; las escuelas anexas a los hospitales, fundadas

por Vasco de Quiroga, y el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Para los mestizos se abrieron en México sólo dos colegios: el de San Juan de Letrán, para varones, y el de la Caridad, para niñas. La instrucción elemental para los criollos se impartió en escuelas tanto de las órdenes religiosas como de maestros laicos. La superior estuvo en manos de los agustinos, que fundaron en la capital el célebre colegio de San Pablo, y de los jesuitas, que crearon el de San Pedro y San Pablo. La Real y Pontificia Universidad de México fue la primera del Continente Americano. Se fundó en 1551 con cinco facultades: la de Artes, la de Teología, la de Cánones, la de Leyes y la de Medicina, y tuvo los mismos privilegios que la Universidad de Salamanca.

El humanismo, doctrina del Renacimiento europeo, fue un retorno al arte, a la ciencia y a la filosofía grecolatinas, que fueron los cimientos sobre los cuales habría de construirse el edificio de la cultura moderna. El humanismo pretendía alcanzar el perfecto desarrollo de la personalidad humana, basado en la armonía entre el pensamiento libre y la acción; entre la ciencia, la moralidad y el arte. Es una nueva concepción de la vida en el tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna, cuando el hombre -- abandona su teocentrismo medieval, renuncia a su postura de incondicional sumisión a los dogmas y se reivindica consigo mismo.

En la Nueva España y en el resto de América Latina el humanismo es en principio un retoño del huerto europeo; después va notándose cómo despunta y se desarrolla la personalidad americana.

Difusión de las ideas humanistas y el racionalismo en América.- A principios del siglo XVIII la filosofía escolástica entra en un período de franca decadencia en Europa, dejando el camino abierto a la filosofía cartesiana, que se posesiona felizmente de los principales centros académicos. Incluso llega a España, en -- donde circula primero combinada con el aristotelismo y después -- con el movimiento de la ilustración, que influyó vigorosamente en selectas mentes españolas desde la segunda mitad del siglo XVIII.

Los filósofos de la época de las luces son resueltos optimistas, tienen la convicción y el orgullo de haber salido de las tinieblas de una larga noche, de haberse emancipado de todos los prejuicios tradicionales y de toda tutela dogmática, de inaugurar una nueva época de la humanidad, que podría fijarse conscientemente su porvenir. Contraria a la especulación metafísica, la ilustración o iluminismo preconizó el método empírico y el estudio científico de la naturaleza, para conocerla, dominarla y ponerla al servicio de la humanidad.

La nueva filosofía fue asimilada en América en dos formas: a través de una rebeldía abierta contra la escolástica, o mediante una suave conciliación entre la escuela y las ideas modernas. Así, el venezolano A. de Valverde, el peruano Eusebio Llano Zapata y el mexicano José Nociño, entre otros, combatieron duramente a la filosofía escolástica, que para el segundo, por ejemplo, no era sino "una sarta de abstracciones y disputas bien inútiles". (23)

(23) LARROYO, Francisco. La filosofía americana, su razón y su sinrazón de ser. UNAM. México, 1958. p. 75.

Otros pensadores prefirieron la transacción y el tono conciliatorio; el mexicano Benito Díaz de Gamarra recogió y coordinó en su obra Elementa recentioris philosophiae ideas de la doctrina tradicional y de la nueva. Este tipo de eclecticismo tuvo en América muchos discípulos: José Elías del Carmen, catedrático en Córdoba, Argentina; Valentín Gómez, profesor en el colegio de Buenos Aires; el cubano José Agustín Caballero y otros muchos prestigiados pedagogos.

Sin embargo, con el tiempo fue predominando la nueva filosofía. A fines del siglo XVIII, en la Universidad de Caracas, se enseñaba criteriólogía, biología y psicología cartesianas. En México, Agustín de Castro difundió las teorías de Bacon, Descartes, Leibnitz y Newton. El cartesianismo había abierto definitivamente la puerta a todas las nuevas e inquietantes doctrinas científicas y, naturalmente, también al enciclopedismo francés, que preconizaba el liberalismo y que muy pronto ganó terreno en el campo social, económico y político.

El liberalismo económico fue semilla fecunda en América, pero el árbol que más arraigó, porque de sus frutos estaba más necesitado el Nuevo Mundo, fue el del liberalismo político. En efecto, nuestros países estaban cansados de la dependencia en que por tres largos siglos habían permanecido con respecto a Europa.

Al éxito del liberalismo político habría de contribuir el manifiesto adelanto de nuestra sociedad, sobre todo de la clase media. "No sois ya los mismos de antes -decía el poeta Manuel José Quintana- encorvados bajo el yugo, mirados con indiferencia, vejados por la codicia, destruidos por la ignorancia". (24)

En efecto, los pensadores americanos hablaban y escribían acerca de los fines del Estado, de los derechos del hombre, de la libertad de creencias y sobre todo de la necesidad de independencia política, común a todos los pueblos de América.

El influjo de la Revolución Francesa fue sin duda el que más se sintió en nuestro continente. Durante los diez años de la lucha en Francia perduró la agitación política en Latinoamérica. Grupos más o menos numerosos de franceses y americanos se formaron para defender, en la cátedra y en las reuniones políticas, el proceder de los revolucionarios. La propaganda de sus principios liberales se escuchaba en todas partes: en las plazas, en los cafés y hasta en el palacio virreinal. La revolución estaba de moda y no era difícil encontrar en diversos lugares propaganda abierta o velada que llegaba directamente de Francia. Los hombres de América Latina estaban inquietos y entusiasmados por la gran conmoción política del siglo y los reflejos vivos de tal inquietud no se harían esperar demasiado tiempo.

C. LA ETAPA INDEPENDENTISTA Y LA FORMACION DE ESTADOS O NACIONES

Desde Haití (1804) hasta Cuba (1898).- Los movimientos de independencia en Latinoamérica.- En vista de que no es la lucha política, sino la filosofía pedagógica latinoamericana, el objetivo de este trabajo, sólo haré un recorrido somero por el paisaje político de las naciones de América Latina durante la etapa independentista en que se van formando los nuevos Estados.

Haití.- El mismo año en que el pueblo amotinado se lanzaba en Francia contra la Bastilla, los esclavos negros de Haití se rebelaban contra el dominio francés, exigiendo el reconocimiento de sus derechos ciudadanos. Alejandro Pétion, líder del movimiento, fue más lejos y difundió entre los negros el anhelo de independencia. La lucha se prolongó hasta la expulsión de los franceses, la proclamación de la república y la elección de Pétion para presidente, el año de 1804. Pétion era mulato, originario de Puerto Príncipe, y estaba plenamente identificado con su pueblo; fomentó la agricultura, construyó caminos, impulsó la educación y, no conforme con la bondad de su régimen, aún se dio tiempo para colaborar con otros pueblos para el logro de su independencia.

Venezuela, Colombia y Ecuador.- En América del Sur puede considerarse como precursor del movimiento independentista al general venezolano Francisco Miranda, hombre de grandes experiencias en las lides libertarias de los Estados Unidos y en la Revolución Francesa. El fue el primero que intentó en 1806 la independencia

de su país. A partir de entonces se sucedieron varias conjuraciones encaminadas al mismo objetivo, siendo la más importante la - de la Sociedad Patriótica, encabezada por el propio Miranda y por Simón Bolívar, que proclamó la independencia venezolana el 5 de junio de 1811. A partir de esta fecha la lucha fue abierta contra los españoles, perfectamente pertrechados y decididos a destruir el movimiento de liberación. Miranda cayó prisionero al firmar un armisticio y fue enviado a España, de donde nunca pudo salir para volver a su patria. Bolívar inició su odisea refugiándose en Curazao y luego en Nueva Granada, donde derrotó al capitán realista Juan Domingo Monteverde y volvió triunfante a Caracas. Cuando desembarcaron en su país nuevos contingentes españoles, estuvo a punto de caer prisionero; entonces se refugió en Jamaica, donde redactó la Carta, valioso documento político en el cual anunció su propósito de crear una confederación de todos los pueblos de Hispanoamérica. En 1815 llegó a Haití, siendo apoyado por el presidente Pétion, de quien recibió respaldo económico y el sano consejo de que a su regreso a Venezuela decretara la abolición de la esclavitud, como único medio de alcanzar la verdadera libertad. Ya en su país cumplió con la promesa hecha a Pétion, proclamando la libertad de los esclavos. Haití continuó brindándole ayuda militar y dos grandes hombres se le unieron: Antonio José de Sucre y José Antonio Páez.

En 1819 convoca Bolívar el Congreso de la Angostura a fin de promover la unidad entre Venezuela y Nueva Granada. Después del Congreso se lanza a la travesía de los Andes. En Boyacá derrotó al ejército español el 7 de agosto de 1819 y con este triunfo Nueva Granada (Colombia) alcanza su independencia. De

regreso a su país constituye la Gran Colombia el 17 de diciembre de 1819 y es elegido presidente de la nueva República. La lucha continúa en Venezuela hasta el 24 de junio de 1821, en que la batalla de Carabobo da a Bolívar el triunfo definitivo y Venezuela consume su independencia.

En 1822 Antonio José de Sucre se lanza a Ecuador y derrota a los ejércitos realistas en Pichincha. Con la batalla de Pichincha, ganada por Sucre, se consume la independencia de esta nación, que pasa a formar parte de la Gran Colombia.

Argentina, Chile, Perú y Bolivia.— Cuando en 1811 se inició en Sudamérica el movimiento de liberación política, José de San Martín, que se encontraba en Europa desde hacía veinte años y -- que había sido testigo presencial del triunfo del liberalismo en el Viejo Continente, decidió regresar a su patria y ofrecer sus servicios al ejército insurgente. Desde un principio la Junta de Buenos Aires, en la que descollaba la figura de su dinámico secretario Mariano Moreno frente al tímido presidente de la misma Cornelio Saavedra, se abocó a la tarea de independizar Argentina y José de San Martín se entregó fervorosamente a la lucha por la liberación de su patria y de América.

El 9 de julio de 1816 el Congreso de Tucumán declaró la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata. San Martín consideró entonces que era indispensable seguir el movimiento de liberación en Chile y Perú, y se lanzó a la campaña de los Andes con un ejército de cinco mil hombres en enero de 1817. Con la victoria de Chacabuco entra triunfante a Santiago de Chile; el 5 de abril de 1818 logra un nuevo triunfo en la batalla de Maipú y con él la independencia definitiva para Chile. Bernardo O'Higgins, que había colaborado leal y valerosamente con San Martín, es nombrado director supremo de la nueva República.

El 28 de julio de 1821 San Martín proclamó la independencia de Perú, abolió la esclavitud, organizó el ejército y declaró la libertad de comercio. El protector del Perú, que así lo llamó

el pueblo, decidió unir sus fuerzas a las del libertador Simón Bolívar. La entrevista tuvo lugar en Guayaquil, Ecuador, el 26 de julio de 1822. Nadie supo lo que hablaron ni los acuerdos - que tomaron, pero es de creerse que San Martín se sentía cansado por la lucha constante, porque después de la reunión dejó - el mando de sus tropas a Bolívar y se retiró a la vida privada. En 1823 Bolívar llegó a Lima. En agosto de 1824 los patriotas obtuvieron un sonado triunfo en Junín y en diciembre del mismo año terminó la guerra, consumándose la independencia de Perú - con la batalla de Ayacucho ganada por Sucre.

Bolivia, que había pertenecido al Virreinato del Río de - la Plata y se llamaba el Alto Perú, solicitó a Sucre ser inde- pendiente. Así nació otra república, que adoptó el nombre de - Bolivia para honrar a Simón Bolívar y eligió a Sucre como su - primer presidente.

Uruguay y Paraguay.- Uruguay, que durante la Colonia se - llamó la Banda Oriental y perteneció también al Virreinato del Río de la Plata, decidió independizarse de Argentina. José Ger- vasio Artigas logró el reconocimiento de la República del Uru- guay en 1821.

Paraguay hizo otro tanto. José Gaspar Rodríguez de Fran- cia reunió en 1823 al Congreso en el que se erigió al país co- mo república libre y soberana.

Brasil.- En 1808, cuando Napoleón Bonaparte invadió la Pe- nínsula Ibérica, los reyes de Portugal se trasladaron a Brasil, su colonia de ultramar, hasta que su país fue desocupado por - los franceses. Cuando el rey de Portugal regresó a su patria, su hijo, el príncipe Pedro, quedó encargado del gobierno brasi- leño; pero el 7 de septiembre de 1822, con el Grito de Ipiran- ga, declaró al país independiente y se proclamó Pedro I empera- dor.

México.— En 1808, durante la invasión de España por los franceses y el cautiverio de la familia real, un abogado de la Real Audiencia y síndico del Ayuntamiento de la Ciudad de México, Francisco Primo y Verdad, propuso juntamente con el regidor Juan Francisco Azcárate que el virrey Iturrigaray convocara a todos los ayuntamientos de la Nueva España a juntas para formar un gobierno provisional apoyado en el pueblo. Aunque no se habló de independencia e incluso se manifestó lealtad a Fernando VII, a la sazón prisionero de Napoleón Bonaparte, los españoles que integraban la Audiencia se opusieron a tan avanzada idea y lograron la destitución del virrey y el envío a prisión de Verdad, Azcárate y otra persona, Fray Melchor de Talamantes, quien sí venía propagando desde Perú, su tierra natal, la idea independentista. Se considera, pues, a los tres como precursores de la independencia de México.

En 1810 estalla la revolución con Hidalgo a la cabeza. El movimiento fue una lucha de clases sociales: por un lado los indios y mestizos, que hicieron suyo el movimiento de los criollos resentidos contra el régimen colonial; por otro lado los españoles peninsulares, que habían monopolizado el poder político y económico.

La revolución no se inicia como un movimiento independentista, pero se convierte en tal cuando a Hidalgo se une Morelos, quien con su avanzado espíritu capta que las condiciones están dadas para obtener la libertad, participa activamente en el movimiento revolucionario, dicta medidas emergentes, promueve la instalación del Congreso Nacional en Apatzingán, se promulga el Acta de Declaración de la Independencia en 1813 y la primera

Constitución Política, el Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana, en 1814.

Años después el retiro de las tropas francesas de la Península, el regreso de Fernando VII al trono de España y la violación por parte de éste de la Constitución liberal gaditana de 1812, habrían de producir en nuestro país hondos efectos políticos que desembocaron en la consumación de la independencia en 1821.

Centroamérica.- Cuando en 1821 se consumó la independencia de México, la capitanía general de Guatemala, que estaba integrada por las intendencias de Chiapas, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, declaró también su emancipación respecto a España. Las opiniones en Centroamérica se dividieron en dos corrientes: una, que consideraba la conveniencia de incorporarse a México; la otra, que deseaba la independencia total. En 1822 Agustín de Iturbide mandó al general Filisola para que se cerciorara de cuál era la corriente de opinión mayoritaria. En 1823, al sobrevenir la abdicación del emperador Iturbide, Filisola decidió convocar un Congreso Centroamericano que decidiera libremente su situación. Los delegados votaron en su mayoría por la independencia y decidieron formar una sola república, que se llamaría Provincias Unidas de Centroamérica. Sólo Chiapas optó por seguir unida a México y lo proclamó solemnemente el 19 de septiembre de 1824. En 1840 la Confederación se disgregó, quedando Centroamérica dividida en cinco repúblicas independientes: -- Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. En cuanto a Panamá, es conveniente hacer notar que hasta principios del presente siglo formó parte de la República de Colombia. Su separa

ción no obedeció a un auténtico anhelo independentista, sino a las presiones de los Estados Unidos de Norteamérica, que veían en ese istmo una promesa económica verdaderamente tentadora. En efecto, apenas separado Panamá de Colombia, el gobierno norteamericano se apresuró a iniciar las negociaciones tendientes a la apertura de un canal que comunicara los océanos Atlántico y Pacífico y que, mediante una módica renta, le permitiera el libre paso de sus buques.

La República Dominicana.- El 19 de diciembre de 1821 José Núñez de Cáceres encabezó con éxito un movimiento armado y proclamó la independencia de La Española (Santo Domingo). Su idea era incorporar el país a la Gran Colombia, pero sesenta y nueve días más tarde los haitianos invadieron el territorio de Santo Domingo. Veintidós años después, el 27 de febrero de 1844, Juan Pablo Duarte, al mando de un ejército de patriotas, logró derrotar a los haitianos y proclamar la independencia de la que a partir de entonces se llamaría República Dominicana.

Cuba.- El 10 de octubre de 1868 Carlos Manuel de Céspedes inició la más importante de las rebeliones que hasta entonces hubo en este país. Con el grito de Yara proclamó la independencia de Cuba y abolió la esclavitud. La guerra duró muchos años. El 24 de febrero de 1895, con el Grito de Baire, José Martí se lanzó a la lucha libertaria. El 15 de febrero de 1898 Estados Unidos entró en conflicto con España, pretextando el hundimiento de un barco norteamericano, el "Maine". España perdió la guerra y, de acuerdo con el tratado firmado con Estados Unidos, Cuba quedó bajo la tutela de este país. En 1902 el gobierno de Estados Unidos reconoció formalmente la independencia de la República de

Cuba, pero materialmente siguió interviniendo hasta el 31 de diciembre de 1958, en que la Revolución encabezada por Fidel Castro Ruz dio fin al dominio norteamericano.

El hispanoamericanismo de Bolívar y el panamericanismo de los Estados Unidos.- La idea de integración política y económica de la América Latina estuvo a punto de materializarse en 1824, cuando Bolívar invitó a todos los países de Hispanoamérica a reunirse en un Congreso Internacional. En el pensamiento de Bolívar nunca estuvieron los Estados Unidos, pero su proyecto fue desvirtuado por el presidente Santander, quien incluyó a Norteamérica entre las naciones invitadas al Congreso de Panamá, celebrado en 1826.

Después de Panamá continuaron las reuniones en diversas ciudades americanas y los tratados que se firmaron estuvieron fundados en el principio de igualdad jurídica, en el respeto a la dignidad de las personas y en el ideal de organización de una sociedad internacional que velara por la paz y la seguridad del continente e hiciera frente a los problemas sociales, económicos y políticos de los Estados Americanos.

Sin embargo, el ideal expuesto en los convenios interamericanos nunca fue respetado por los Estados Unidos, que desde 1840 empezaron a tener abiertas inquietudes anexionistas (Texas, California, Nuevo México) y que más tarde pasaron de la anexión territorial a la intervención ventajosa en los asuntos económicos y políticos de Latinoamérica, ejerciendo vigilancia y tutela en todos aquellos actos de repercusión positiva para su gobierno,

y encaminando su política hacia la ampliación de los mercados - norteamericanos en Hispanoamérica, en busca siempre de los mayores provechos y ventajas.

La idea de integración de América Latina.- Aun antes de iniciarse la lucha libertaria de los pueblos latinoamericanos, surgen en el campo de la intelectualidad figuras relevantes que anhelan para la región no sólo la independencia, sino la solidaridad y la plena integración de las partes de ese todo libre que conciben con espíritu premonitorio. Uno de estos personajes de la pluma y la docencia es Simón Rodríguez, pedagogo venezolano nacido en Caracas en 1771 y muerto en 1854. Preceptor de Simón Bolívar, al que acompañó en algunos de sus viajes por Europa, - influyó poderosamente en la formación del Libertador. Fue precisamente en 1805, estando Bolívar en Roma, sobre la cumbre del - monte Sacro o Aventino, y ante su maestro Simón Rodríguez, cuando pronunció el célebre juramento de no cejar nunca en sus esfuerzos hasta conseguir la libertad y la unidad de América.(25)

El latinoamericanismo intelectual.- En la primera mitad del siglo XIX casi todos los países latinoamericanos adquieren su independencia política y el tema de la libertad empieza a impulsar la idea de la autonomía cultural del Nuevo Mundo. América - independiente ya no quiere caminar sobre las huellas de la cultura europea, sino que siente la necesidad de alentar un pensamiento propio, de declarar su independencia intelectual y crear la cultura americana. Juan Bautista Alberdi es el típico representante del latinoamericanismo intelectual. En su ensayo titulado Ideas para presidir la confección del curso de filosofía - contemporánea, escrito en 1842, este pensador y pedagogo argentino señala que la filosofía americana deberá ser positiva y -- práctica, aplicada a las ciencias sociales y políticas, y a la moralidad propia de los países de América. Rechaza la metafísi-

(25) SANCHEZ, Luis Alberto. Historia general de América. 9a. ed. T. II. Edit. Ercilla. Santiago de Chile, 1970. p. 3.

ca como mera abstracción y reclama para la juventud del Nuevo - Mundo "una filosofía que por la forma de su enseñanza, breve y corta, no le quite un tiempo que pudiera emplear con provecho - en estudios de una aplicación productiva y útil, y que por su - fondo sirva sólo para iniciarla en el espíritu y tendencia que preside el desarrollo de las instituciones y gobierno del siglo en que vivimos, y sobre del continente que habitamos. Nuestra - filosofía ha de salir de nuestras necesidades. De ahí es que la filosofía americana debe ser esencialmente política y social en su objeto, ardiente y profética en sus instintos, sintética y - orgánica en sus métodos, positiva y realista en sus procedimien- tos, republicana en su espíritu y destinos. La filosofía de una nación es la serie de soluciones que se han dado a los proble- mas que interesan a sus destinos generales. Nuestra filosofía . será, pues, una serie de soluciones dadas a los problemas que - interesan a los destinos nacionales..." (26)

Múltiples doctrinas llegaron de Europa a lo largo del si- glo XIX. Unas más, otras menos, dejaron sentir su influencia en nuestros jóvenes países. Pero los filósofos y pedagogos latino- americanos, de hondas raíces mestizas, continuaron pugnando por ejercer su influencia en las instituciones educativas. Así, el puertorriqueño Eugenio María de Hostos (m. 1903) señaló a los - educandos una meta cuyo centro de gravedad fue siempre la inde- pendencia de Puerto Rico: "formar hombres para la humanidad con creta, que es la patria, y para la patria abstracta que es la - humanidad; en cuanto humano, para formar razones y conciencias sanas". (27) En su Moral social y en su Ciencia de la Pedago- gía Hostos se manifiesta como un moralista social que jamás --- pierde el sentido de la realidad americana.

Los pensadores moralistas, dada la circunstancia social y política que les tocó vivir, luchan en la cátedra contra las -- dictaduras y creen en la fuerza ilimitada de la educación para hacer frente a la injusticia humana. El hondureño José Cecilio Valle (m. 1834), el ecuatoriano Juan Montalvo (m. 1889) y el pe- ruano Manuel González Prada (m. 1918) pertenecen a esta estirpe de pedagogos.

(26) LARROYO, Francisco. Op. cit. p.p. 81 y 82.

(27) Idem. p.p. 101 y 102.

Durante la segunda mitad del siglo XIX el romanticismo ocupa la cátedra y en general la vida intelectual de América. El individuo se proyecta fuertemente, rompe con las concepciones filosóficas, políticas y artísticas tradicionales, se rebela contra las estructuras arcaicas, protesta contra lo arbitrario de la sociedad conservadora. Los hispanoamericanos toman del romanticismo su nueva visión de la realidad, se preocupan por el destino de América, además de la independencia política se proponen conseguir la independencia económica e intelectual.

En México la generación de la Reforma se propone arrancar de manos de la iglesia el monopolio de la educación; rescatar la ideología de Morelos vertida en la Constitución de Apatzingán en el sentido de que la instrucción debía ser pública y para todos, y recoger las ideas de Francisco Severo Maldonado en relación con la enseñanza superior en cuanto a que en este nivel debían impartirse conocimientos de Derecho Público, especialmente de Derecho Constitucional, a fin de alentar en los educandos el espíritu cívico, enseñándoles al mismo tiempo Economía Política por ser la base de la administración de la riqueza nacional e instruyéndolos asimismo en el conocimiento del Derecho Internacional a fin de fomentar las relaciones armónicas entre México y otras naciones del mundo. Así, cuando la guerra de tres años entre liberales y conservadores termina con el triunfo rotundo de aquéllos en la batalla de Calpulalpan, el presidente Juárez entra triunfante a la capital de la República el 31 de enero de 1861 y en ese mismo año promulga la Ley de Educación, en la cual se establece que el Gobierno Federal pondría en práctica un plan de estudios integral para la formación de los ciudadanos dentro del marco del progreso liberal,

con base en la Constitución y en las leyes. Este ordenamiento es de suma importancia porque constituye los cimientos de una reforma educativa de carácter científico y práctico. Si bien es cierto que la vida de un pueblo no se cambia por decreto, también es cierto que las leyes constituyen una avanzada que prepara el terreno para los cambios sociales. Los ideólogos de la Reforma, más que reformistas, eran espíritus revolucionarios que, como tales, se empeñaron en lograr que en adelante no se enseñara más en los planes escolares la añeja filosofía escolástica ni el derecho divino, sino que se abrieran los ojos a los educandos para entender nuestra propia filosofía republicana y nacionalista y la filosofía universalmente válida, con fundamento en la razón; que se enseñara el Derecho como conjunto de normas creadas por el Estado, es decir, el Derecho Positivo y se educara a los jóvenes en el conocimiento de sus derechos y de sus obligaciones como ciudadanos para que, conociendo la Constitución y las leyes mexicanas, aprendieran a servir a la Nación, a hermanarse con los miembros de la comunidad de este país, a rechazar todo intento de intervención extranjera y a fortalecer la independencia en el orden político, social, económico e intelectual.

En el terreno fértil de la independencia política se dan también, desde mediados del siglo XIX, las primeras manifestaciones positivistas que, si bien son de influencia europea, reflejan en Latinoamérica una particular ansiedad de orden y progreso. La primera obra fundamental del positivismo en el Brasil, Las tres filosofías, se debe a Luis Pereira Barreto. En ella hace referencia a la filosofía teológica, a la filosofía metafísica y a la filosofía positiva, llamándoles también estados e interpreta la

historia de su patria conforme a la ley de los tres estados, considerando que el Brasil está saliendo del segundo estado y tiene una cabeza de puente en el estado positivo. Y así era realmente, hacia 1871 el imperio de Pedro II estaba tan debilitado como la salud del emperador, durante cuyo viaje de recuperación a Europa el sector liberal logró la liberación de los esclavos a pesar de la oposición de los azucareros y, a fines de 1889, la implantación de la República, que habría de conducir al país por la senda de la industrialización, la separación de la Iglesia y el Estado y el laicismo en la enseñanza. (28)

El positivismo tuvo una gran acogida en Hispanoamérica porque fue visto como una doctrina constructiva, adecuada para imponer un nuevo orden político y social y dar fin a una larga era de violencia y anarquía. Se pensaba que el positivismo iba a liberar al hombre de todos los defectos que le heredó la Colonia. Esta filosofía cundió en Latinoamérica en el último cuarto del siglo XIX y primero del XX. Cuba adoptó el positivismo inglés (Stuart Mill y Spencer) con miras a lograr la emancipación política de la isla. En Argentina el comtismo influye en el campo educativo, en tanto que el positivismo inglés lo hace en el campo administrativo y político; son destacadas figuras dentro de esta tendencia Sarmiento, Alberdi y Echeverría. En el ámbito educativo la primera manifestación consciente del positivismo tiene lugar en la Escuela Normal de Paraná, fundada por Sarmiento en 1870, en la que el pedagogo J. Alfredo Ferreira habría de ser el más fecundo

(28) SANCHEZ, Luis Alberto. Historia general de América. T. II. Editorial Ercilla. Santiago de Chile, 1970. p.p. 318 a 323.

animador positivista. (29)

En México fue grande la influencia del positivismo en la vida educativa, siendo Gabino Barreda uno de sus más entusiastas pro propagandistas. Cuando Juárez llegó triunfante a la capital en julio de 1867, después de haber expulsado a los ejércitos franceses y dado muerte a Maximiliano y a los traidores Miramón y Mejía, encontró una grave desorganización en todas las instituciones de enseñanza, por lo que al reorganizar la administración pública, se preocupó especialmente por el problema educativo. A ese efecto dictó en diciembre de 1867 la Ley Orgánica de Instrucción Pública, con el objeto de implantar con carácter gratuito y obligatorio la educación elemental, organizar sobre bases sólidas los estudios secundarios y reglamentar la enseñanza superior. El Gobierno de la República encarga a Gabino Barreda el reorganizar el sistema de la educación nacional. Barreda y su grupo (Ignacio Ramírez, Río de la Loza, Manuel Payno, los hermanos Francisco y José Covarrubias) trabajaron con ahínco en pro del positivismo. La cátedra fue el medio idóneo para propalar la doctrina, oponiéndose los maestros al servicio del Estado y los maestros de institutos particulares laicos a la filosofía espiritualista y escolástica enseñada en planteles dominados aún por la Iglesia.

Muerto Barreda (1881), otro gran educador, el maestro Justo Sierra, expresaría con elocuencia: "Nos tachan nuestra falta de creencias, nuestro positivismo, nuestro mal encubierto desprecio

(29) LARROYO, Francisco. Op. cit. p. 117.

(30) CRUZ GAMBOA, Alfredo de la y Brunilda Robles. Historia contemporánea de México, siglo XX. Ediciones Artículo 3º. México, 1978. p.p. 23 y 24.

(31)

hacia las instituciones del pasado". Y aquí hacía alusión incluso al escepticismo de la nueva época, en contraposición no sólo a las instituciones clericales sino también al romanticismo liberal: "Los liberalistas, dice el maestro Justo Sierra, salían de las aulas ebrios de entusiasmo por las grandes ideas de 1789, y citando a Dantón y a los girondinos, se lanzaban a las montañas para combatir al clero, para consolidar las reformas, para derribar a los reaccionarios, para calcar nuestras leyes sobre bellas utopías que entonces servían de manera corriente en las transacciones filosóficas. Nosotros, menos entusiastas, más escépticos, tal vez más egoístas, buscamos una nueva explicación del binomio de Newton, nos dedicamos a la selección natural, estudiamos con ardor la sociología, nos preocupamos poco de los espacios celestes y mucho de nuestro destino terrenal. La parte del mundo que nos interesa es la que podemos estudiar por medio del telescopio y demás instrumentos de investigación científica". (32) El positivismo había impregnado la vida política del porfiriato con su lema "Libertad, orden y progreso" y estaba profundamente inmerso en la educación.

En Uruguay inician el positivismo Angel Floro Costa y José Pedro Varela; lo impulsan José Arechavaleta y Julio Jurkowski, profesores de la naciente Facultad de Medicina; personifica su hegemonía en la Universidad el rector de ésta y jefe del movimiento Alfredo Vázquez Acevedo. En la línea del ciencismo naturalista, influye grandemente en las transformaciones educacionales a que entonces fueron sometidas la escuela primaria y la Universidad. José Enrique Rodó, pedagogo y una de las figuras más representati-

(31) LARROYO, Francisco. Op. cit. p. 113.

(32) Idem.

vas del positivismo en Hispanoamérica, expresaría a fines del siglo XIX: "Yo pertenezco con toda mi alma a la gran reacción que da carácter y sentido a la evolución del pensamiento en las postrimerías de este siglo; a la reacción que, partiendo del naturalismo literario y del positivismo filosófico, los conduce, sin desvirtuarlos en lo que tienen de fecundos, a disolverse en concepciones más altas." (33)

Los ensayistas encaran los temas iberoamericanos en tono ligero y asequible a los más, discurren sobre la cultura, la economía, la educación, la política, ya de un país, ya de América entera. En Cuba José Martí ilustra este género literario, expresando con profunda sencillez: "El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá más feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque ... Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás... El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. -La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud-. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo." (34)

(33) LARROYO, Francisco, Op. cit. p. 115.

(34) MARTÍ, José. Escritos sobre educación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1976. p.p. 9 y 10.

Es, pues, la segunda mitad del siglo XIX determinante en el ámbito de la educación latinoamericana. Se preocupan los estadistas y se preocupan los intelectuales por el progreso en base a la educación de los pueblos: "La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso" ⁽³⁵⁾ decía el uruguayo José Pedro Varela y su sentencia se reiteró innumerables veces por esos años. Situada en el centro mismo del credo progresista, la fe en que la educación del pueblo resolvería todos los males sociales se constituyó en la tónica dominante, y así se manifestaba, pues sus paladines sobrepasaron el terreno teórico y fueron capaces de realizaciones prácticas muy considerables.

La modificación de la fisonomía del continente, tanto desde el punto de vista económico como social, acentuó la importancia de la educación; los teóricos del progreso, por su parte, hicieron hincapié en la necesidad de su universalización. América Latina era muy joven y por tanto receptiva de las ideas llegadas de los países de vieja cultura, las cuales adaptó rápidamente a sus necesidades, naturalizándolas.

A pesar de la oposición de los sectores más conservadores -- coaligados con la Iglesia, que pretendía mantener el monopolio de la enseñanza, el Estado se secularizó y asumió sus compromisos en el terreno educativo. Los grandes temas dentro de este campo de la actividad humana fueron, desde entonces, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza.

(35) RODRIGUEZ Alvarez, Ma. de los Angeles. Proyección de las interdependencias de las naciones de América del Sur. Escuela Normal Superior (especialidad de Historia). México, 1976. p. 88.

En América del Sur destacaron algunos países por el incremento que dieron a la educación popular, entre ellos Brasil que, como ya vimos, a partir de la proclamación de la República inició una sorprendente expansión; Venezuela, donde la política secularizadora de Guzmán Blanco llevó a realizar intensas reformas basadas en los mismos principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad; Uruguay, donde destaca la labor de José Pedro Varela, quien escribió cuando era apenas un joven de veinte años: "No necesitamos poblaciones excesivas, lo que necesitamos es poblaciones ilustradas. El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían. Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, el progreso y la extinción de la pobreza. Entonces el habitante de la campaña, dignificado por el trabajo, convertiría su caballo, hoy elemento de salvajismo, en elemento de progreso, y trazaría con él el surco que ha de hacer productiva la tierra que permanece hasta hoy estéril, y las inmensas riquezas nacionales, movidas por el brazo del pueblo trabajador e ilustrado, formarían la inmensa pirámide; el progreso material".⁽³⁶⁾ Años más tarde y estimulado por Sarmiento, al que había conocido durante un viaje, Varela escribió dos trabajos fundamentales en la historia de la educación sudamericana, "La educación del pueblo" y "La legislación escolar", que configuraron un verdadero punto de partida para el desarrollo educativo y cultural uruguayo. En la Argentina, ya lo hemos dicho, la ingente tarea educativa fue llevada a cabo por Domingo Faustino Sarmiento; más tarde, por José Ingenieros

(36) RODRIGUEZ Alvarez, Ma. de los Angeles. Op. cit. p. 89.

(1877-1925), una de esas mentes bilaterales que periódicamente aparecen en la historia de las ideas ensamblando dos filosofías; representando la originalidad ecléctica entre las corrientes europeas y la manera de ser latinoamericana; universalizándonos, - pero conservando nuestra propia naturaleza, y entrando al siglo XX con la avanzada ideológica de las postrimerías del siglo XIX.

Durante este período los logros educativos en toda América del Sur estuvieron en relación tanto con las audacias en materia legislativa, como con el desarrollo económico y social de cada país y sus consiguientes posibilidades reales. La Reforma Universitaria inicia una lucha larga y penosa, pero fructífera, en la Universidad de Córdoba, Argentina. Sus conquistas básicas, participación estudiantil y autonomía universitaria, pasaron a ser -- parte integrante de los estatutos de las universidades sudamericanas en el siglo en que vivimos.

En México la obra educativa sigue el mismo camino que en el resto de América Latina, en pos de tres objetivos: obligatoriedad, laicidad y gratuidad, pues el mismo dictador Porfirio Díaz, siendo tal, no puede eludir el compromiso con los intelectuales de su época y con su propia conciencia forjada en la Reforma Liberal. Es así que, en base a la ley de 17 de diciembre de 1885, promulga da por Díaz, se funda la Escuela Normal de Profesores, verificándose su apertura el 24 de febrero de 1887. También durante el porfiriato, la Secretaría de Instrucción Pública convoca a los go---biernos de los Estados para que, por medio de sus representantes, participen en los trabajos para la unificación de la enseñanza en el país. Todos los gobernadores nombran a sus respectivos delegados y el día 12 de diciembre de 1889 se inauguran solemnemente

las sesiones del primer Congreso Nacional de Educación Pública, que fue llamado por el ministro Joaquín Baranda Congreso Constituyente de la Enseñanza, en el que el propio Baranda fungió como presidente honorario y el insigne maestro Justo Sierra como presidente de trabajo. Las conclusiones aprobadas por el Congreso fueron, entre las principales, las siguientes: 1a. Es posible y conveniente un sistema nacional de educación, teniendo como principio la uniformidad de la educación primaria obligatoria; 2a. La enseñanza primaria elemental debe recibirse a la edad de seis a doce años; 3a. La enseñanza primaria obligatoria comprenderá cuatro cursos o años, y 4a. El programa general de enseñanza primaria obligatoria será integral. En cuanto a la enseñanza normal, preparatoria y profesional, su trato fue objeto de un segundo Congreso Nacional de Educación Pública celebrado en 1891, en el que se pusieron de manifiesto los afanes de investigación en el campo de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, afanes que fueron el signo distintivo de la filosofía educacional de fines del siglo XIX. (37)

América tenía su tarea y deber en el concierto de la cultura universal. "Hasta ahora, decía Alejandro Korn, de allende los mares recibimos la indumentaria y la filosofía confeccionada. Sin embargo, al artículo importado le imprimimos nuestro sello. Si a nosotros se nos escapa, no deja en cambio de sorprender al extranjero que nos visita; suele descubrirnos más rasgos propios de cuanto nosotros mismos sospechamos... Por nuestra voluntad hemos aspirado a incorporarnos a la cultura de Occidente; no es nuestra voluntad ser un conglomerado inorgánico. Si al rezago de

la colonia que fuimos hubo que animarlo con nueva vida, no fue con el propósito de enajenar el alma nacional. No podemos renunciar al derecho de discutir las diversas influencias que llegan hasta nosotros, ni al derecho de adaptarlas a nuestro medio; no renunciamos tampoco a la esperanza de ser una unidad... dentro de la cultura universal". (38)

La cultura en América muestra un hecho, la patente idea de su propia existencia. Volviendo sobre sí misma, investiga su historia e inquiera la razón de su origen y desarrollo. La auto-conciencia es signo de madurez. El problema de la cultura americana planteado por hombres de América es marca distintiva de avance intelectual. El tema de América Latina, en efecto, se ha convertido en tema obligado de consideración. Pocos lo eluden. Ya el hecho de provocar viva polémica y de promover tantos y a veces tan dispares comentarios, revela que el problema es importante.

(38) LARROYO, Francisco. Op. cit. p.p. 128 y 129.

CONCLUSIONES

Las similitudes entre los pueblos prehispánicos permite pensar en la posibilidad de su integración, bien fuera a través de la conquista hasta conformar un vasto imperio, o bien a través del intercambio diplomático, comercial, educativo y cultural, a la manera como llegó a ocurrir entre los aztecas y los mayas en Mesoamérica y entre los pueblos de Sudamérica que afluyan a Cuzco en misiones diplomáticas y culturales.

La Colonia fue la manera histórica como se integraron Mesoamérica y América del Sur. La integración se manifestaba en todos los órdenes de la vida humana: en lo político, en lo social, en lo económico, en lo educativo y en lo cultural. Cabe mencionar que la idea de integración latinoamericana es mucho más antigua que el término, apareció por primera vez en los escritos del misionero Las Casas y está inmersa en las disposiciones jurídicas contenidas en las Leyes de Indias, código que es, en sí mismo, una prueba de la concepción española de la unidad de América Latina.

La desintegración es un proceso que avanza a lo largo del siglo XIX en la medida en que las naciones iberoamericanas se emancipan de la península. La liberación habría de costar a nuestros pueblos un precio muy alto, pues aunque los educadores lucharan desde la cátedra por el principio de libertad, tanto interna (no esclavitud), como externa (no dependencia), había nacido en el Continente una potencia que miraba con buenos ojos y aun alentaba la emancipación de las colonias para iniciar una política expansionista (territorial y económica) que con el tiempo le asegurara una posición hegemónica continental.

LA EDUCACION COMO MEDIO DE INTEGRACION LATINOAMERICANA

CAPITULO II

ANALISIS DE LA POLITICA EDUCATIVA
EN DIFERENTES REGIMENES DE AMERICA LATINA

- A. REGIMENES DICTATORIALES
- B. REGIMENES DEMOCRATICOS
- C. REGIMEN SOCIALISTA CUBANO

Alumna: Brunilda Robles Palacios

Maestra asesora: Lic. Lucía Irene Ruiz Sánchez

H I P O T E S I S

En este segundo capítulo se plantea como hipótesis que la educación en la mayor parte de los países de América Latina presenta aún profundas fallas, detectables mediante el análisis de los sistemas, que es urgente superar para lograr el propósito - común de integración, considerando a la educación como medio para alcanzar este objetivo de los pueblos de la región.

América Latina ha vivido y sigue viviendo dramáticas situaciones de despotismo y opresión, alternadas con etapas de democracia, populismo y nacionalismo, con sus diversas implicaciones. Darcy Ribeiro expone en uno de sus ensayos (39) la diversidad de tipos políticos que han figurado en la escena latinoamericana:

Como introducción menciona las autocracias unificadoras del siglo pasado, que promovieron reformas sustanciales fundamentalmente agrarias y educativas, como la de Juan Manuel de Rozas en Argentina, la de Diego Portales en Chile y la de José Gaspar Rodríguez de Francia en el Paraguay; para seguir con las autocracias tiránicas del presente siglo, como las dictaduras de Pérez Jiménez en Venezuela, de Rojas Pinilla en Colombia y de Odría en el Perú; continuar con las autocracias despóticas, como la de los Somoza en Nicaragua de 1928 a la fecha, la de Jorge Ubico en Guatemala de 1931 a 1944, la de Rafael Leónidas Trujillo en la República Dominicana de 1930 a 1961, la de Tiburcio Carías en Honduras de 1932 a 1948, la de Alfredo Stroessner en Paraguay desde 1953, la de François Duvalier en Haití en 1957 y la de Fulgencio Batista en Cuba hasta la Revolución de 1958, que conforman la degradación extrema del ejercicio del poder; y terminar con las dictaduras regresivas y represivas como la del Brasil desde 1964, la Argentina de Onganía, la Bolivia de Banzer y la República de

(39) RIBEIRO, Darcy. Tipología Política Latinoamericana. Ensayo publicado en la revista Nueva Política, Núm. 1, Enero-Marzo 1976. Distribuida por el Fondo de Cultura Económica. México. pp. 85 a 106.

Chile después de Allende, regímenes dictatoriales que no cuentan con clases dominantes capacitadas para un desempeño burgués y -- que apelan a las fuerzas armadas como única forma de mantener su hegemonía.

Luego aborda el tipo de gobiernos populistas demagógicos, -- que no promueven reformas sociales ni administrativas, sino que gobiernan con la palabra, como los de Ademar de Barros y Janio -- Quadros en Brasil, los de Irigoyen y Frondizi en Argentina, los de Alessandri Palma, Ibáñez y González Videla en Chile y el de -- Velasco Ibarra en Ecuador; para compararlos con las anti-élites populistas al estilo nacional sindicalista, que reciben gran apoyo y promueven reformas sociales y administrativas, que son liderazgos antielitistas no demagógicos profundamente comprometidos con las clases populares, especialmente con el proletariado, y -- que son autónomos respecto de empresariado, nacional o extranjero, rural o urbano, aunque fieles al orden vigente y a las viejas instituciones, tales como las de Getulio Vargas en Brasil, Juan Domingo Perón en la Argentina, Jacobo Arbenz en Guatemala, Juan -- Bosch en la República Dominicana, Haya de la Torre en el Perú (en su primer período) y Rómulo Betancourt en Venezuela (también en -- su primer período); y terminar el análisis comparativo con las anti-élites nacionalistas modernizadoras, regímenes institucionales surgidos de movimientos revolucionarios, dotados de capacidad efectiva y de predisposición política para un enfrentamiento radical con las clases dominantes tradicionales, a través de programas de reforma agraria y de contención a la explotación extranjera, tales como el régimen mexicano y el peruano actual, considerados en

forma general, y en forma específica el México de Cárdenas y el Perú de Juan Velasco Alvarado.

A estos que menciona Darcy Ribeiro, yo agrego el régimen socialista de Cuba, y quisiera agregar también el de Allende, pero éste en realidad no era socialista (me refiero a su régimen), sólo caminaba hacia el socialismo porque, como bien dice Juan Bosch, se había comprometido a mantener las libertades políticas clásicas de la llamada democracia representativa, y por tanto no podía tocar ni a los partidos políticos ni al Congreso ni a los periódicos, las estaciones de radio y de televisión que defendían al sigtema capitalista; y tuvo que dejar intacto el aparato judicial, - que naturalmente era el que decidía, a través del Tribunal Supremo, cómo debían ser interpretadas las leyes de ese sistema capitalista. (40)

No obstante el interés que despierta la clasificación anterior, yo sólo dividiré el presente capítulo (en obvio de tiempo y espacio) en tres partes: A. Regímenes dictatoriales; B. Regímenes democráticos, y C. Régimen socialista cubano.

(40) BOSCH, Juan. Hablando del fascismo. Ensayo publicado en la revista Nueva Política, Núm. 1, Enero-Marzo 1976, ya citada. p. 52.

A. REGIMENES DICTATORIALES.

Marcos Kaplan, con un gran dominio de la ciencia política, analiza en su ensayo titulado "¿Hacia un fascismo latinoamericano?"⁽⁴¹⁾ los instrumentos de poder que utilizan normalmente las dictaduras que han surgido del reciente proceso político involutivo en países latinoamericanos (Brasil, Bolivia, Chile, Uruguay, Argentina), que han reactualizado el problema del fascismo en la consideración y el debate de científicos e ideólogos de la política.

A este respecto, me permitiré abordar dos cuestiones que considero relevantes para el objeto del presente trabajo: 1) La educación en las dictaduras latinoamericanas, tanto escolar como de masas, y 2) La militarización y represión que caracterizan a estos regímenes.

La educación escolar en las dictaduras latinoamericanas.-

Uno de los rasgos característicos de las dictaduras en Latinoamérica ha sido el proceso de crisis y reestructuración del sistema educacional, sobre todo universitario, que coadyuva al triunfo y consolidación del fascismo.

Los objetivos de las dictaduras asignan al sistema educacio-

(41) KAPLAN, Marcos. "¿Hacia un fascismo latinoamericano?". Publicado en la revista Nueva Política, ya citada. pp. 107 a 143.

nal y sobre todo a la universidad, finalidades y tareas como las siguientes:

a) Transmisión de conocimientos prácticos, ideológicamente neutrales, y formación de capital humano de profesionistas imbuidos de tales características.

b) Formación de élites profesionales cuyos componentes son destinados a la constitución y al funcionamiento eficiente, sin cuestionamientos, de centros de difusión de los elementos culturalideológicos y científicotécnicos que requiere el sistema; al manejo de la maquinaria de la administración estatal y de las empresas públicas y privadas. Este sector abarca por una parte a los ejecutivos privados y altos tecnoburócratas públicos, civiles en su minoría y militares en su mayoría. Por la otra incluye los cuadros profesionales de menor rango ajustados tecnocráticamente a las necesidades de especialización competente, para contribuir a la aplicación de las políticas específicas que se señalan en la cumbre del poder. Para adaptar a estos profesionistas al subsistema productivo y administrativo, se les inyectan los conocimientos técnicos para que sean eficientes y una cierta dosis científica - que justifique la jerarquía autoritaria en el Estado y en la empresa.

c) Dotación de elementos de cultura interdisciplinaria para miembros de la clase dominante, que les otorgue aptitud propia para la dirección y administración de la economía, las institucio--nes sociales y el Estado. Ello destinado a lograr que tengan capacidad para reconocer y formular problemas, proponer opciones y --elegir entre las soluciones sugeridas por los científicos sociales, técnicos y funcionarios.

d) Instrumentación escolar, sobre todo universitaria, de las condiciones para la consolidación del Estado tecnocrático-autoritario-represivo, de sus objetivos y políticas; para la exclusión de todo lo que implique espíritu y prácticas de crítica, -- oposición, conflicto social, debate ideológico-político; para la promoción del conformismo y la apatía.

e) Formación de dirigentes altos y de cuadros medios en instituciones elitistas del más alto nivel posible: universidades -- privadas, centros de perfeccionamiento para graduados y especialistas, unidades de investigación, academias militares y organismos ubicados en países capitalistas desarrollados. A las instituciones de esta naturaleza ubicadas dentro del país se les otorga un tratamiento preferencial: asignación de recursos considerables; elevada remuneración a los profesores; infraestructura adecuada; conexiones con centros de poder del Estado y con grandes empresas privadas del país y del extranjero; gran prestigio y alto status económico-social para los egresados (en este caso aún más para los provenientes de universidades extranjeras), que tienen acceso a funciones y cargos importantes, en excelentes condiciones ocupacionales.

f) Sometimiento de las universidades públicas a una triple operación:

1º Se les imponen pautas tecnoburocráticas para adaptar sus actividades a los intereses del orden existente.

2º Se permite la expansión cuantitativa de las universidades públicas, al mismo tiempo que se les escatiman recursos; se les restan posibilidades de progreso; se fomenta su degradación material, cultural, científica y técnica; se discrimina a los pro-

fesores por su sede de actividad; se discrimina a los egresados en el mercado de trabajo por el origen de su título profesional, ligado necesariamente a su preparación deficiente. Se convierte a las universidades públicas en un apartheid profesional y político, donde proyectan sus aspiraciones de ascenso los hijos de sectores intermedios y populares que difícilmente podrán luego llegar muy alto; y donde se fijan y se canalizan hacia adentro, en circuito cerrado y en desafíos frecuentes, masas de energía - psicosocial y política.

32 Cuando las tensiones y conflictos en las universidades públicas empiezan a volcarse hacia afuera, cuando parecen extremarse y amenazan con volverse incontrolables, el Estado fascista las somete a un acoso abierto, las ataca con lujo de fuerza y luego las militariza.

(Tengamos cuidado, que algunas de las características señaladas en los párrafos anteriores, se están dejando entrever en nuestro sistema democrático).

La educación de masas.- Los regímenes dictatoriales en América Latina son terreno fértil para utilizar las técnicas y aparatos de información y control social, para refinar y extender sus posibilidades y empleo en una escala y con una intensidad sin precedentes en comparación con los regímenes anteriores. El Estado, en connivencia con las élites de poder, y éstas en connivencia con aquél, en una acción recíproca y en una alianza estrecha, operan como partes de un circuito único, a través de los medios masivos de difusión (prensa, radio, televisión, cine) en persecución de

objetivos concretos:

1º Manipulación y distorsión de la información pública y privada. Se ocultan o falsifican los datos significativos y los temas de verdadero interés para la sociedad; se trivializa la información, poniendo énfasis en lo catastrófico, lo criminal, lo sexual y lo deportivo; se propaga el consumismo, y se legitima la estructura de poder y sus métodos represivos. (Salvo esto último, lo anterior es exactamente igual en nuestros países de vida democrática: la misma manipulación de los programas, la misma trivialización de la información, la misma propaganda al consumismo).

2º Bloqueo de la conciencia social y política, paralizando las reacciones que surgen o podrían surgir contra el orden vigente.

3º Crítica arbitraria y descalificación de los movimientos opositores, de los modelos sociales y políticos que se han dado antes en el país, de los que se presentan como alternativas para el futuro y de los que existen en otros sistemas, al mismo tiempo que se elogia el estilo autoritario-represivo-tecnocrático de las personalidades dirigentes; todo ello para generar el conformismo y la apatía en los grupos mayoritarios.

Militarización y represión.- El fascismo en América Latina presupone y requiere la militarización del poder y la universalización de la represión. Las fuerzas armadas se convierten cada vez más en corporación que promueve sus propios intereses e ingresa en un proceso de rápida politización en base, claro está, a los objetivos del régimen. Las fuerzas armadas se sienten y

proclaman única agencia integradora de la nación, y se colocan - por encima de la sociedad y del propio Estado. Ejercen autoritarismo ilimitado y utilizan la violencia como solución óptima. Las fuerzas armadas tienden en general a evaluar todo modelo alternativo de desarrollo y de sociedad y todo proyecto de cambio estructural como subversión instrumentada por una conspiración interna-externa que recurre a todos los medios de la guerra revolucionaria. Para las fuerzas armadas lo primordial es entonces identificar las amenazas interiores, contrarrestarlas y destruirlas a través de una gran estrategia de contrainsurgencia. Imponen entonces, cada vez más, una disciplina militar a toda la sociedad, y su gobierno y administración se identifican con el estilo y las prácticas del autoritarismo vertical y de la represión, mucho más aguda y cruel en la fase primaria de imposición de la dictadura militar.

A este respecto Eduardo Lizalde, en su ensayo titulado "Algo más que un mal sueño", expresa que "No es necesario ser muy inteligente para advertir que las cosas no andan muy bien en la América Latina, y mucho menos desde la masacre precisamente fascista que llevó a la muerte al gobierno de Allende hace unos años. Se requiere en cambio ser mucho más inteligente para olfatear lo que implica el golpe chileno, el militarismo brasileño, el oleaje de los cuartelazos peruanos, el caos argentino de 1975, así como las dictaduras americanas de prometedora eternidad franquista (Guatemala empezó en 1954)..."⁽⁴²⁾

(42) LIZALDE, Eduardo. Algo más que un mal sueño. Ensayo publicado en la revista Nueva Política, ya citada. p. 30.

Un testigo de la masacre chilena, un estudiante avanzado, decía que la gente de su generación estaba acostumbrada al término fascismo; que se conocían los orígenes doctrinarios del fascismo, que se habían estudiado en su escuela las atrocidades de la Enciclopedia Treccani, Biblia del fascismo italiano publicada en 1932, pero que no sabían lo que era el fascismo sino a partir del 11 de septiembre de 1973, cuando presenciaron los crímenes en masa, cuando padecieron la arbitrariedad y la tortura de sus padres y hermanos.

¿Cuál es entonces el dilema social de los entes pensantes, de los intelectuales, de los maestros en los países democráticos de América Latina?

El dilema es gravísimo; consiste en hallar la forma, el lenguaje y los medios para explicar cuáles son los riesgos del fascismo, cuáles sus signos, cuáles sus disfraces religiosos, sentimentales, teatrales o políticos. "En América, concluye Lizalde, el fascismo avanza y, si los dirigentes de tendencia democrática, tanto como los líderes de la extrema izquierda, lo mismo que el hombre de la calle con alguna conciencia (pero sobre todo los maestros) no hacen algo juntos, el mal sueño se volverá muy pronto realidad permanente". (43)

En este mismo sentido hablaba Julio Cortázar en 1974, con la angustia que produce la impotencia ante un fenómeno dado en el que se jugaban intereses tan poderosos que de momento nada material

(43) LIZALDE, Eduardo. Ensayo citado. p. 31.

podía hacerse, tan sólo conservar la conciencia de ser humano para sumarla en el futuro a otras conciencias similares y levantarse unitariamente contra la crueldad y la deshumanización de los que tratan de hacer de América Latina un conjunto de naciones de corte fascista dependiente en su totalidad del régimen capitalista norteamericano.

"Desde el 11 de septiembre de 1973 -escribió Julio Cortázar- disponemos de un campo de observación insuperable, Chile. No por falta de otros en América Latina..., pero con la característica única de surgir como de la nada, de organizarse y cumplirse en un abrir y cerrar de ojos. En el Brasil, en Bolivia, en Paraguay, en la Argentina, en el Uruguay, la tortura se ha venido afirmando en una lenta escalada, desde episodios de arbitrariedad local hasta la institucionalización sistemática. En Chile da la impresión de nacer por generación espontánea...

"Me ha tocado escuchar los testimonios sobre la tortura en Chile en las dos recientes sesiones del Tribunal Russell, y en la que acaba de celebrar en México la Comisión Internacional que investiga los crímenes de la Junta militar chilena...

"En Santiago... hay durante días y días una especie de carta blanca; nadie tendrá que rendir cuentas de lo que haga en ese terreno, y, al contrario, las iniciativas individuales se verán generalmente asistidas por quienes están cerca y alcanzan a participar en el martirio de un prisionero; la muerte de Víctor Jara es un ejemplo que prescinde de comentarios...

"En ese interregno de la carta blanca, ¿cómo ha podido darse en Chile una explosión tan monstruosa de sadismo? Y poco tiem

po antes, ¿cómo han sido posibles conductas similares por parte de los norteamericanos en la guerra de Vietnam y de los órganos represivos en la Argentina durante el gobierno de Lanusse (conductas que no por nada mostré en mi Libro de Manuel)?

"Al fascismo del presente hay que derrotarlo como movimiento político, y por eso hay que empezar acabando con la Junta -- chilena y tantas otras dictaduras abominables. Pero al fascista del futuro hay que derrotarlo ya en el niño, en las raíces profundas de su ser..." (44) Esto sólo puede lograrse desde el hogar y desde la escuela, en una acción conjunta de ciudadanos y Estado por erradicar desde su origen el mal que, de extenderse, acabará con la desintegración irreversible de América Latina.

En cuanto a la acción nefasta de los Estados Unidos, que -- donde ponen sus manos surge una catástrofe política y social, -- Arthur Miller expresa haciendo gala de sinceridad: "A menos -- que me equivoque, ningún régimen fascista de postguerra ha tomado el poder sin contar con la ayuda o aprobación implícita de -- los Estados Unidos... Siendo así las cosas, me parece que la -- contribución más importante que puede hacerse a un mundo no fascista es una nueva política exterior estadounidense comprometida, por lo menos, a mantener sus manos fuera de las luchas civiles de otros países". (45)

Y otro norteamericano famoso, Edward Kennedy, se lamenta -- también del intervencionismo de los Estados Unidos en América --

(44) CORTAZAR, Julio. Los lobos de los hombres. Ensayo publicado en la revista Nueva Política, ya citada. pp. 18 a 21.

(45) MILLER, Arthur. Carta a Javier Wimer, Director General de la Revista Nueva Política, antes citada. pp. 11 y 12.

Latina y propone soluciones que, por desgracia, se han quedado en el tintero. "Fundada como nación de libertades -dice- debemos reafirmar esta herencia... Cuando hemos perdido de vista esta perspectiva -como en Chile- nuestra nación ha extraviado el rumbo.

"De hecho, y con harta frecuencia, tanto en América Latina como en otras partes, ha existido una contradicción entre la política estadounidense hacia naciones que flagrante y persistentemente violan las normas internacionales de los derechos humanos, y nuestra reiterada preocupación por la justicia individual. Si una nación es anticomunista y se muestra receptiva a la política exterior de los Estados Unidos, no es raro que pasemos por alto su falta de libertad o sus violaciones de los derechos humanos.

"La angustia de una mujer que espera noticias de la policía secreta de la Junta Chilena sobre si su marido está vivo o muerto; ...he aquí realidades que no podemos ignorar, independientemente de otros intereses.

"Por eso pienso que debemos luchar por la adopción de una nueva posición, por una relación formalmente correcta pero distinta, con los gobiernos que niegan a sus pueblos el derecho de gobernarse y que violan las normas reconocidas de los derechos humanos.

"Concretamente, pienso que no se debería proporcionar ayuda militar a ningún gobierno que utilice las armas contra sus propios ciudadanos y que viole sistemáticamente las normas de los derechos humanos. El año pasado (1974) envié a Chile una misión de estudio del Subcomité de Refugiados del Senado, que

presido. En ella participaron Ralph A. Dunga, ex-embajador de los Estados Unidos en Chile; John N. Plank, que fue experto en asuntos latinoamericanos del Departamento de Estado; y Mark L. Schneider, de mi equipo de trabajo.

"Esta misión -contrariamente a las reiteradas afirmaciones hechas por el gobierno chileno y sus representantes- llegó a la conclusión de que en Chile había un sistemático, flagrante y continuo menoscabo de los derechos del hombre. Comprobó que había -arrestos arbitrarios y detenciones por tiempo indefinido sin cargo alguno. De acuerdo con las estadísticas de la Junta, en el momento del viaje estaban detenidas unas seis mil personas. Otras fuentes señalaban la existencia adicional de personas arrestadas en cárceles improvisadas, distribuidas por todo el país. Actualmente (1975) se calcula que varios miles de personas fueron detenidas, encarceladas o condenadas sumariamente". (46)

Y en efecto, dicha misión de estudio enviada por el Senador Kennedy tomó nota de que se había suspendido el recurso de habeas corpus chileno; que seguía la tortura y el maltrato a los prisioneros; que algunos prisioneros habían permanecido incomunicados durante varios meses; que la mayoría jamás había tenido la oportunidad de consultar a un abogado; que en todos los casos se habían restringido los procesos legales y que en otros simplemente no habían existido; que no había libertad de prensa; que muchos miles de personas habían sido despedidas arbitrariamente, tanto de puestos públicos como privados, por sus ideas políticas; que

(46) KENNEDY, Edward. Los derechos humanos y la política de los Estados Unidos en América Latina. pp. 23 y 24 de la revista Nueva Política, ya citada, que publica el presente ensayo.

a los sindicatos se les había prohibido declarar huelgas y limitado el ejercicio de sus actividades normales; y que las universidades públicas habían sido invadidas por militares y soldados, cuyas consignas eran: recoger de las bibliotecas y de los seminarios de cada universidad toda la literatura que pudiera considerarse subversiva (con qué criterio, sólo ellos lo sabían; tengo muy grabada una fotografía que muestra dos soldados frente a una pira, cuyo pie, firmado por Antoine Blanca, decía: "Chile, 1973. Las quemas de libros abarcan no sólo a la literatura marxista. Bibliotecas completas son destruidas y quemadas. Goebbels ha dejado buenos discípulos". Sátrapas semejantes destruyeron, una vez en la historia, la Biblioteca de Alejandría); y, además, vigilar en lo de adelante, cuando los recintos universitarios volvieran a funcionar, todas las actividades de los maestros. En aras de esa vigilancia estrecha, se violaría flagrantemente la libertad de cátedra y se impediría con bayoneta en mano la exteriorización de opiniones, por parte de maestros y alumnos, que pudieran amenazar el régimen dictatorial impuesto por la fuerza de las armas.

En base a los estudios realizados por la misión, Kennedy presentó ante el Senado de los Estados Unidos una propuesta para negar toda ayuda militar al gobierno de Chile. La respuesta material todavía la está esperando... Cómo puede ser Kennedy tan ingenuo para esperar que el gobierno de su país pueda negarle ayuda militar al actual gobierno de Chile, si es precisamente aquel gobierno el que mueve las piezas del tablero de ajedrez que ve en Latinoamérica, el que desestabiliza a los gobiernos que no le convienen, el que implementa los golpes de estado, el que protege a los dictadores. A este respecto es muy interesante lo que dice Darcy

Ribeiro en su "Tipología Política Latinoamericana": "Los agentes extranjeros que actúan en el panorama latinoamericano son: 1) Los cuadros de los servicios militares norteamericanos de asesoría a las fuerzas armadas latinoamericanas, que las entrenan para la -contrainsurgencia y la seguridad nacional (¿seguridad contra el fantasma del comunismo?); 2) Los marines, que en situaciones consideradas de riesgo extremo, desembarcan en las playas latinoamericanas, y 3) Los agentes de la CIA, y la vasta red de espías, provocadores, terroristas y saboteadores, amparados por políticos profesionales y militares, que ella recluta o soborna como auxiliares permanentes o como ejecutores de operaciones especiales. Las operaciones contrarrevolucionarias han sido, algunas, abiertamente escandalosas, como el derrocamiento del gobierno de Arbenz en Guatemala, los desembarcos en Cuba y en la República Dominicana, la persecución y muerte del Ché en Bolivia y la desestabilización del gobierno de Allende; otras, más discretas, como las que provocaron la caída de los gobiernos de Goulart en Brasil y Torres en Bolivia, así como los movimientos para liquidar el modelo peruano". (47)

Por lo que toca al Uruguay, las condiciones no son muy diferentes a las que imperan en Chile. Eduardo Galeano lo describe como una dictadura de rasgos fascistas, igual que las otras dictaduras latinoamericanas, esto es, de un fascismo distinto al que privó en la Alemania de Hitler o en la Italia de Mussolini, porque

(47) RIBEIRO, Darcy. Tipología política latinoamericana. Ensayo publicado en la revista Nueva Política, ya citada. p. 106.

estos países eran libres, en tanto que el Uruguay, como los demás países de Latinoamérica, pero muy especialmente los de régimen -- dictatorial, son dependientes del capitalismo norteamericano.

La dependencia, para Galeano, parece ser un mal que de tanto oírlo y tratarlo casi ha pasado a ser un mal secundario; la agravante que plantea en el caso del Uruguay es que además, como Chile y Bolivia, es una dictadura. En efecto, señala que estos países reciben de los Estados Unidos los precios, los préstamos, los técnicos, las armas, los automóviles y la ideología que ha de orientar a la educación, tanto escolar como extraescolar o de masas. Sin embargo (y esto le mortifica especialmente) las dictaduras no tienen capacidad de movilización popular. La "mística" del patriotismo, copiada del modelo nazi-fascista, solamente prende en el corazón de los policías y los soldados que cobran para eso. Estos son regímenes solitarios, condenados a caídas tristes y sin grandeza. No fanatizan a los jóvenes como aquellos gigantes de la crueldad germanoitalica (Hitler y Mussolini); simplemente los odian, como odian la alegría y todo lo que crece. Se apoyan en la fuerza de las armas y son incapaces de transmitir ninguna fe en el destino de sus naciones. "Nuestros dictadores son --dice Galeano-- a lo sumo, patriotas de una patria que no es la suya, satélites de un imperio ajeno: ecos y no voces... Entre nosotros, el Estado prefiere las cárceles a las fábricas; multiplica los soldados y los presos, como el fascismo, pero no las fuentes de trabajo... El sindicalismo y la actividad política se han convertido en formas de la delincuencia; los analfabetos han asaltado la Universidad con el cuchillo entre los dientes... la Suiza de América es, ahora, un campo de concentración. Pensar está prohibido; el régimen sospecha, y no le falta razón, que quien piensa conspira..." (48)

La inconformidad está latente. La expresan los jóvenes universitarios cuando piden, exigen, protestan, en ocasiones sin -- centrar los objetivos de sus exigencias o los motivos de sus pro-- testas. En el fondo lo que ocurre es que están cansados de la -- alienación en que los sume el sistema, de la explotación de que son objeto, de las falacias que tienen que escuchar de sus gober-- nantes. Sin embargo, y esto es lo peor, sus voces son acalladas por los dictadores; ahora se les priva incluso de la palabra y -- se les priva de la libertad, a veces hasta de la vida, sin mise-- ricordia, cuando gritan su verdad.

La inconformidad está latente en los intelectuales y, para expresarla, tienen frecuentemente que recurrir a publicaciones de otros países donde aún hay cierta libertad de expresión. Tal es el caso de Julio Cortázar, el escritor argentino, cuyo ensayo titulado "Los lobos de los hombres" ha sido publicado en una revista mexicana. "En el mundo capitalista --dice-- es banal repetir que una inmensa mayoría de la humanidad vive alienada, es de cir, vejada por sus explotadores en el plano económico y por sus gobiernos en el plano político; el sistema, el establishment, sea el que fuere, no sólo los veja al negarles lo que otros ostentan y aprovechan, sino que también los veja positivamente, si se me permite la contradicción, al fabricarles una mentalidad condicionada por una infame educación primaria y secundaria, una publici--

(48) GALEANO, Eduardo. Carta a Javier Wimer, Director General de la revista Nueva Política, ya citada. pp. 8 y 9.

dad que los convierte en carneros de supermercado y automóviles, una demagogia que les enseña -como alguna vez a mí- que los argentinos son siempre perfectos, pero que los brasileños son unos cobardes, que los uruguayos son falsos y traidores, que los chilenos están siempre ebrios, igual que los bolivianos, y que todos ellos nos envidian y odian; y en cada uno de estos países dirán lo propio respecto a los demás, incluyendo a Argentina, desde luego.

"El capitalismo veja al negar y al ofrecer, al comprar y al vender; y algo en cada individuo tiene como una oscura conciencia de esa vejación, que en el plano profundo de su psiquis se transformará en rencor o en orgullo compensatorio, en frustración frente a la carencia o en la máscara de un complejo de superioridad. El capitalismo llega incluso a la vejación última, la ilusión de la libertad y la plena realización".⁽⁴⁹⁾

Hasta aquí se ha visto, a grandes rasgos, la orientación ideológica de los regímenes dictatoriales, su política "educativa" a nivel universitario, su tendencia tecnocrática y sus tácticas de represión. Asimismo, se han sondeado opiniones valiosas de intelectuales que vuelcan su sentir en una publicación mexicana, que es una verdadera obra de compilación del pensamiento latinoamericano. Se ha hecho, en fin, un breve viaje por los países en que,

(49) CORTAZAR, Julio. Los lobos de los hombres. Ensayo publicado en la revista Nueva Política, ya citada. pp. 17 y 20.

para desgracia de América Latina, privan los regímenes regresivos y represivos cuya desaparición anhelan los pueblos y definen los entes pensantes con caracteres angustiosos.

En cuanto al número de escuelas, sus formas de enseñanza teórico-práctica (fuera del ámbito del manipuleo ideológico), el número de alumnos que asisten desde el nivel básico y demás cuestiones similares, la educación en los regímenes dictatoriales no difiere mucho de la educación en otros sistemas de gobierno. Tienen las mismas carencias, el mismo índice de impreparación, las mismas aspiraciones a salir del analfabetismo y a dotar al campo de mejores hombres y elementos técnicos. He aquí dos ejemplos:

República Argentina.- Los planes de estudio y en consecuencia los programas de las escuelas de esta nación, urbanas y rurales, tratan de responder a un mismo concepto de realidad argentina, sin diferencias sustanciales; pero se ha dado una mayor atención a la educación en el campo por ser esta área la más necesitada, ya que la educación urbana cumple a la fecha con los requerimientos mínimos de instrucción, esto es, en forma más o menos satisfactoria. Por tal motivo, se enfocará la atención hacia la educación en el ámbito rural, cuya expansión y mejoramiento está tratando de lograr el Ministerio de Educación.

El Programa de Educación en vigencia en las escuelas rurales data de 1948, pero con adaptaciones y reformas que le han sido introducidas con posterioridad, sustituyéndose la base del conocimiento lógico por la base de intención psicológica, referida al interés del niño en relación con sus necesidades, con el medio

circundante, tanto geográfico como social, y con el tiempo que le ha tocado vivir.

En las escuelas rurales ese Programa, no obstante que su contenido permitía una aplicación natural en todas las escuelas del país, se ha ido adaptando también a las peculiaridades de las distintas zonas de la República, contemplando las necesidades regionales, aunque procurando mantener la unidad pedagógica. Así, se dieron como regiones donde las escuelas deben estar perfectamente definidas por su fisonomía distintiva las siguientes: escuelas de núcleo industrial, de zona marítima, de ribera, de montaña, de bosque, de zona minera, de zona agropecuaria y de frontera. En cada zona tuvo necesariamente que condicionarse la información y las actividades a las particularidades del medio.

Dentro del plan de estudios y los programas vigentes, a más de la adaptación realizada para las escuelas rurales, se particularizó especialmente la orientación del trabajo de las que cuentan con un solo maestro o menos de uno por grado, circunstancias que obligan a la atención simultánea de niños de distintos niveles educativos. Para esas escuelas se determinó lo siguiente:

- 1) El maestro está obligado a registrar en el cuaderno de lecciones diarias los motivos del trabajo que desarrollará en cada grado y en la carpeta didáctica los ejercicios o actividades referentes a los llamados ramos instrumentales.

- 2) Los alumnos de los distintos grados actuarán separadamente en los temas relacionados con las actividades de Matemáticas y Lenguaje; se reunirán en grupos cuando se traten los motivos de las demás asignaturas, adaptando el contenido de las tareas a la capacidad de los alumnos; y actuarán en conjunto cuando se

desarrollen actividades destinadas a la formación estética, la cultura física y las prácticas de jardinería y huerto (trabajo individual, por equipos y combinación de ambos).

3) Se posibilitará la tarea individual de los alumnos de los distintos grupos mediante el empleo de tarjetas, cuestionarios, fichas individuales, búsqueda de datos mediante guías, redacción de informes, copias mimeográficas, experiencias y medios audiovisuales.

4) El maestro deberá equilibrar el trabajo individual con el trabajo colectivo por medio de equipos con asignación de motivos distintos o partes de un mismo motivo.

5) Se procurará la permanente ocupación de todos los alumnos y el aula de trabajo deberá cobrar aspecto de taller. La autoactividad de los educandos debe ser manifiesta: niños consultando en los libros o en ilustraciones historiadadas, dibujando en el pizarrón, cambiando opiniones o realizando una experiencia o una tarea manual.

6) La promoción de los alumnos será independiente de la terminación del período escolar. La capacidad del niño (aptitudes y conocimientos) evaluada con relación al programa del grado, será la determinante de su promoción, cualesquiera que sea el mes de clase en que se esté.

7) Los alumnos que ofrezcan sensible desnivel en su formación, relacionada siempre con el programa escolar, podrán actuar en distintos grados. Así, podrá darse el caso de que un alumno curse segundo grado de Lenguaje y cuarto de Matemáticas; pero ese desnivel nunca deberá ser mayor de dos grados de instrucción.

Además de la adaptación de los programas al medio en que desenvuelven sus actividades las escuelas rurales, se instituyeron recientemente actividades que no estaban contenidas expresamente en dichos programas. Sobre ese particular informan las resoluciones siguientes, concebidas por las autoridades educativas y plasmadas posteriormente en el Digesto de Instrucción Primaria, Libro VI "De la Enseñanza", Título I:

"Art. 47.- En las escuelas rurales se impartirá la enseñanza agrícola correspondiente a cada región, a cuyo efecto las Inspecciones Técnicas Generales respectivas mantendrán contacto directo con el Ministerio de Agricultura de la Nación."

"Art. 48.- Los directores y los maestros de las escuelas rurales organizarán y dictarán conferencias públicas sobre las siguientes materias destinadas a ilustrar a los habitantes de las respectivas localidades:

a) Nociones generales sobre el comercio, los trabajos y las industrias locales, y procesos tendientes al perfeccionamiento y al mayor rendimiento económico del trabajo y de la industria.

b) Nociones generales sobre las ventajas de la caza y de la pesca, la utilidad de los productos forestales y la aplicación de los materiales extraídos de las canteras (cal, piedra, etc.)

c) Nociones generales sobre la multiplicación de los árboles por medio de plantaciones periódicas, indicando los cuidados necesarios para su desarrollo y conservación.

d) Principios generales sobre el cuidado de los animales domésticos, su adecuado manejo en el transporte y en los trabajos de la agricultura, su alimentación y los medios de perfec-

cionar la cría de las diversas razas de ganado.

e) Nociones generales sobre la agricultura, su desarrollo y la importancia de los productos agrícolas como elementos del comercio y la industria.

Las últimas reformas que se han hecho al Programa General de Educación en la República Argentina, han sido con el objeto de unificar la enseñanza a nivel nacional en lo que respecta a las materias básicas (que en México llamaríamos de tronco común). Para ese efecto se aprobó el Programa Sintético Básico Común para todas las escuelas primarias del país, el que ha sido implantado ya en las escuelas de la Capital Federal.

Para ampliar la aplicación del Programa Sintético Básico Común, se resolvió preparar la redacción del mismo para todas las escuelas del interior del país coordinadamente con las provincias, tarea que se cumple actualmente por medio de comisiones mixtas de docentes del orden nacional y provincial en cada una de las provincias. (50)

Nicaragua.— En 1973 la tasa de alfabetización en personas mayores de 15 años se estimó en un 57.6%, lo que representó un incremento del 8% con respecto a la cifra de 1963 y reflejó las mayores asignaciones gubernamentales al renglón de la educación durante

(50) CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION DE LA REPUBLICA ARGENTINA. La situación actual de la educación en los medios rurales de Argentina y sugerencias concretas para su expansión y mejoramiento. Seminario sobre expansión y mejoramiento de los servicios educativos en el medio rural. Buenos Aires, Argentina, 1972, pp. 2 a 20.

ese decenio. A pesar de esta mejora, la educación en Nicaragua adolecía antes del terremoto de instalaciones inadecuadas, programas de estudio deficientes y personal insuficiente; asistía a clases sólo el 65% de la población en edad escolar primaria, mientras que en el nivel secundario la cifra se contraía hasta el 43.2%.

Antes del terremoto había 2,198 escuelas primarias con 314,425 alumnos. De los 61,804 estudiantes de secundaria, 26,568 iban a la escuela en Managua, a 84 de las 229 instituciones del país. Aunque no se dispone de datos sobre la matrícula 1973, se ha comprobado que 720 de las 1,114 aulas primarias de Managua fueron destruidas, así como 361 de las 567 existentes en instituciones secundarias. Los planes de reconstrucción contemplaban la edificación de 1769 aulas primarias, 524 en Managua y el resto en el interior del país, más 103 aulas secundarias en la capital, que según los planes oficiales estarían terminadas para comienzos de 1974; sin embargo, antes de los lamentables acontecimientos políticos de 1978, los trabajos sólo habían avanzado en un 75%.

Nicaragua contaba antes del terremoto con 4 institutos de enseñanza superior: la Universidad Nacional de Nicaragua, fundada en León en 1812 con dos dependencias, una en Managua y otra en Caraso, y la Universidad Católica Centroamericana (sección de Nicaragua, establecida en Managua en 1961). La primera perdió el 40% de sus instalaciones en el terremoto, que arrolló completamente la segunda. La reconstrucción de estas dos instituciones tuvo prioridad.

Hay también una Escuela Nacional de Agricultura y Ganadería e Institutos de Investigación del Desarrollo, de Capacitación Sindical, Politécnico de Nicaragua, de Investigación Social, de Historia y de Administración de Empresas.

En el renglón de bibliotecas, en Managua está la Nacional y la Centroamericana; en Chinandega, la biblioteca Eduardo Montelegre; en León, las bibliotecas Municipal y José Madriz; en Masaya, la biblioteca El Ateneo; en Matagalpa, la biblioteca Morazán; en Nueva Segovia, la biblioteca Segovia, y en Belaya, la biblioteca Municipal.

En cuanto a museos, está el Nacional de Nicaragua, en la ciudad de Managua, y el museo Tenderi en Masaya. (51)

Nicaragua es pobre, desde el punto de vista que se le quiera ver, es una semicolonía en estado puro, una clásica dictadura latinoamericana, donde el imperialismo se vincula con la clase o, mejor dicho, con el bloque dominante e instala un control represivo-ideológico general sobre el país, control que ha durado por más de cuarenta años en manos de la dinastía Somoza. Esto es resultado de la inestructuración de movimientos populares locales y, por lo mismo, es un sistema impensable en su forma pura en países donde existen fuertes organizaciones obreras y democráticas en general.

(51) Los datos escuetos fueron proporcionados por la embajada de Nicaragua en México. Son, por tanto, datos oficiales.

B. REGIMENES DEMOCRATICOS.

Nuestros regímenes son realmente democráticoburgueses, esto es, que existen bajo la hegemonía de un sector u otro de la burguesía más progresista o menos progresista pero siempre con hegemonía burguesa, porque no se ha dado hasta el presente un régimen democrático bajo hegemonía proletaria en el continente salvo, precisamente, la experiencia del régimen de Allende o quizá el principio de la Revolución Boliviana, en 1952, por un breve período. Los democráticoburgueses son regímenes en los que la propia libertad otorgada a las masas lleva la iniciativa con relación al gobierno y en los que éste se ve obligado a moverse en medio de concesiones, ya al proletariado, ya a la burocracia, ya a la burguesía.

Sin embargo son gobiernos modernizadores, que suelen hacerse progresistas y aun anti-imperialistas, porque creen más en el Estado que en el imperialismo, más en su propio capitalismo que en el capitalismo mundial; que propician un crecimiento burgués y que, aunque no rompen en último término con la dependencia, expanden la soberanía en un grado que no puede ser sino inquietante para el imperialismo. Esta es la razón por la que no hubo buenas relaciones norteamericanas ni con Perón, ni con Getulio Vargas, ni con Echeverría, ni con los militares nacionalistas del Perú.

A este tipo de regímenes vamos a referirnos dentro del ámbito que es propio de este trabajo, LA EDUCACION, y para ese efecto

enfocaremos nuestra atención hacia cuatro países que podrían tomarse como modelos de regímenes democráticos en América Latina: Perú, Venezuela, Costa Rica y México.

Perú.— Al tratar este país, nos adelantaremos a poner de manifiesto que, si bien desde el punto de vista cuantitativo es notorio el progreso de la educación en los países de Latinoamérica, en cambio desde el punto de vista cualitativo no ha habido superación apreciable, planteándose el problema con caracteres mayúsculos de crisis educacional.

Dentro del contexto histórico estructural del Perú, el sistema educativo tradicional reflejó siempre en todas sus características la naturaleza del ordenamiento global de la sociedad y contribuyó decisivamente a perpetuarlo. El diagnóstico del sector educacional, al mostrar sus aspectos negativos, confirma este aserto. En base a este diagnóstico, habrá que exponer la realidad del sistema educacional, un sistema en el cual, en 1967, se gastaron 7,618.4 millones de soles, elevada suma que representó el 4.8% del producto nacional bruto —uno de los más altos porcentajes de América Latina— y que únicamente logró graduar al término de la secundaria a 12 alumnos de cada 100 que comenzaron su escolaridad transicional.

El Perú está, pues, invirtiendo una cantidad apreciable de su producto nacional bruto en educación, esfuerzo que es encomiable y que permitiría esperar una alta productividad del sistema, una elevación de los niveles de cultura y la formación del país con el bagaje de una preparación sólida. Después de todo, el

egreso es una inversión reproductiva que potencia el factor humano. Sin embargo, esto no ocurre con el sistema educacional; los enormes egresos en este ramo no adoptan el carácter de inversión reproductiva, sino de gasto que se pierde en gran parte y que sólo débilmente contribuye al propósito perseguido.

No es que el sistema educativo no haya sido expandido; al contrario, ha crecido vertiginosamente. En los diez años comprendidos entre 1958 y 1968, la población escolar matriculada aumentó casi en 100%, según el Informe General del Ministerio de Educación.⁽⁵²⁾ En ese lapso la primaria se incrementó en 78.12%, la secundaria en 165.8% y la universitaria en 280.9%. Pero las cifras absolutas revelan otro panorama: en la década del 57 al 67, de 400,845 alumnos matriculados en secundaria (que los peruanos denominan también transición), culminaron sus estudios de ese nivel 40,226, habiendo desertado en diversas etapas de su escolaridad 360,619 niños y jóvenes. Semejantes cifras revelan fallas estructurales muy graves, que no cambian sustancialmente con el crecimiento del sistema sino que, por el contrario, producen resultados cuyos efectos cualitativos se traducen en la frustración y el subempleo.

El promedio de escolaridad en el país es apenas de 3 años, o sea que, pese a la multiplicación de las escuelas, el índice

(52) Ministerio de Educación del Perú. Reforma de la educación peruana, INFORME GENERAL. Ediciones del Instituto Nacional de Investigación y Perfeccionamiento Magisterial. Comisión de Reforma de la Educación. Edit. Universo. Lima, 1970. Para este trabajo se elaboró una síntesis de dicho Informe.

de escolaridad es inferior al mínimo necesario para mantener la nación alfabetizada. En este sentido, dice textualmente el Informe General del Ministerio de Educación: "Exagerando los términos podríamos decir, aunque sin estar completamente desencaminados, que estamos gastando más de 7 mil millones al año para producir cada vez más analfabetos."

Resulta rigurosamente cierto que en esta estructura de crecimiento enfermizo del sistema educativo -enfermizo porque aumenta el alumnado, pero simultáneamente aumenta el número de los que abandonan las escuelas- juegan un factor muy importante los factores de carácter socio-económico. "Pero esa es la realidad - que tenemos que afrontar, -dice el Informe General del Ministerio de Educación- una realidad en que a los factores de tipo -- educacional vienen a sumarse las deformaciones sociales y económicas de un país dependiente, potenciándose de este modo los resultados negativos del sistema nacional de educación."

Pese a los esfuerzos realizados en las últimas décadas y al considerable monto de fondos públicos aplicados en el ramo, la educación peruana presenta graves insuficiencias. He aquí las -- principales:

1) Analfabetismo creciente. Un hecho muy importante, motivo de honda preocupación para el Estado Peruano, es el aumento - de las cifras absolutas de analfabetos. Aunque las cantidades relativas hayan disminuido, el terco nudo de aproximadamente cuatro millones de analfabetos se mantiene. Este es el símbolo de los - males estructurales del país, la más patente expresión del subde sarrollo que persiste no obstante el crecimiento y la moderniza ción de ciertos sectores de la vida nacional, y también el

Índice más seguro de la inoperancia del esfuerzo educacional.

2) Desatención de los niños de grupos sociales marginados.

De resultas de la política educacional equivocada, la inmensa mayoría de los niños de los estratos económicos más pobres, privados de un medio socio-familiar promotor de sus mejores capacidades, nunca llegarán a la escuela o llegarán tardíamente, y los que tu vieran acceso a ella se encontrarán incapacitados para adaptarse positivamente a un mundo de conceptos, técnicas y valores concebidos según los niveles y requerimientos de los educandos de --- otros grupos sociales. Así seguirá sucediendo si no cambia la po lítica educacional. Las experiencias pasadas indican que estos - niños aportaron a la escuela deficiencias formativas que les impidieron desde un principio progresar al ritmo de aquellos niños cuya situación económica les permitía estar mejor preparados para la escolarización. La norma extraña o abstracta que les aplicaron condenó a los primeros a la frustración.

3) Ausencia de un sistema de recuperación. Por lo anterior el sistema educativo ha operado como una institución discriminatoria e injusta, después de hecho no ha ofrecido a todos los niños adolescentes igualdad de oportunidades. Lo mismo puede decirse de la educación de adultos. Cuantitativamente insuficiente, - esta educación ha estado pésimamente orientada, ya que se ha apli cado a los adultos el mismo patrón educativo de los niños, violen tando de este modo la personalidad del hombre maduro y exigiéndole un esfuerzo innecesario de escolaridad formal. Esto sin contar con que los contenidos mismos de tal educación y sus facilidades materiales han estado muy lejos de adecuarse a los requerimientos

de una educación complementaria organizada con criterio técnico y atenta a la demanda ocupacional peruana. En consecuencia, gran des masas de peruanos han estado privadas de educación, lo cual es cierto no sólo en el caso de la educación formal escolar, sino también en el de la extensión educacional a través de los medios de comunidad o de masas que se han utilizado. De este modo, el - adulto que siendo niño no llegó a la escuela o la abandonó, no - ha sido recuperado por el sistema.

4) Educación al servicio de una minoría. Con la gran expan sión de su complicada maquinaria de escuelas, maestros y órganos administrativos, la educación peruana ha estado de hecho al servi cio de una minoría privilegiada, pues apenas 12 de cada 100 niños que la inician logran llegar a los grados terminales del ciclo se cundario, quedando además fuera de sus alcances vastos sectores - de población adulta. A través de la educación particular y tam- bién de la pública, el sistema contribuye a su modo a mantener - los desajustes y desequilibrios profundos en el país y, por tan- to, impide la integración y desarrollo de la sociedad peruana.

5) Desconexión de la realidad. El sistema educacional pe ruano no solamente no ha podido controlar los males referidos en los párrafos precedentes, sino que, por lo inadecuado del mismo, se mantiene desconectado del ambiente socio-económico de los edu candos. La educación en el país tiene un contenido totalmente di vorciado de los intereses y preocupaciones de las grandes mayo- rías nacionales, que es de donde proviene el grueso del alumnado que concurre a las escuelas oficiales. Es una educación que, por tanto, no les brinda verdadera preparación para desenvolverse en

la vida y resulta incapaz de estimular y de promover en los educandos el afán de alcanzar los más altos niveles de cultura. El aumento en la cobertura educativa no se ha traducido en cambios cualitativos del sistema educacional, sino que ha hipertrofiado el modelo elitista desarraigado de la realidad peruana. Las distintas reformas emprendidas en el pasado, a pesar de los esfuerzos que significaron y de la buena voluntad que las animó, descuidaron estos hechos y se encaminaron principalmente a suprimir cursos, aumentar años o ramas educativas, sin atender a la solución de la educación cualitativamente. En consecuencia, esas reformas no pudieron transformar el sistema.

6) Falta de sentido peruanista. Existe, además, un defecto muy hondo y de consecuencias profundamente negativas a la orientación de la educación peruana, a saber, su falta de sentido de la realidad nacional, la falsificación de esta realidad y el reforzamiento de la alienación que padece el hombre peruano. La educación es sólo superficialmente peruanista; en verdad actúa de espaldas al Perú y no contribuye al conocimiento de sus problemas, necesidades y derechos como nación. Su aparente peruanismo consiste en un uso meramente retórico de símbolos que enmascaran la verdad de la situación peruana. Aplica modelos sociales extranjeros o transfiere sistemáticamente normas de autoridad y subordinación que benefician a los grupos dominantes o a las potencias hegemónicas del mundo. Por consiguiente, no estimula en los niños y jóvenes peruanos el sentido de independencia personal y nacional, el espíritu de la lucha consciente e inclinable contra la injusticia y la opresión, ni el afán de afirmar y acrecentar los logros verdaderamente positivos de la nación peruana.

7) Intelectualismo, memorismo y tendencia academizante.

Mucho podría decirse acerca de la ausencia de contenidos significativos en las diversas ramas y niveles de la educación peruana, del exagerado intelectualismo o memorismo que prevalece en la práctica didáctica y en el aprendizaje, del casi total olvido del sentido creador que debe tener toda educación. Los educandos no adquieren ni siquiera las habilidades básicas, como la lectura inteligente y el pensamiento reflexivo, ni son capacitados para ninguna actividad útil y productiva. Se les encamina precisamente hacia aquellas carreras universitarias que no han sido debidamente organizadas, diversificadas o evaluadas en su trascendencia social y económica.

8) Inadecuada formación y selección del magisterio. De los serios defectos cualitativos de la educación actual en el Perú, es en mucho responsable la inadecuada selección y formación del magisterio, sin cuya modificación radical no podrá mejorarse el sistema en conjunto. El maestro es el elemento activo más importante de la educación y en el Perú, como en todas las naciones latinoamericanas, está llamado a cumplir una labor social de enorme significación. Sin embargo, su vocación ha sido hasta ahora mal orientada y su cooperación a la tarea colectiva no ha encontrado el reconocimiento social adecuado, lo que produce un sentimiento de frustración muy perjudicial para la obra educadora.

9) Rigidez, burocratismo y rutina. Desde el punto de vista formal, es preciso destacar como factor contraproducente la desarticulación interna y la rigidez del sistema educacional, -- construido según un patrón lineal y único, sin flexibilidad de -- adaptaciones a las variadas circunstancias de las regiones y los

grupos socio-económicos del país. La burocratización y la rutina son, además, males que se hacen sentir en todos los niveles. Se tiende a exigir rígidamente el cumplimiento mecánico de normas - abstractas desligadas de la realidad o sin condicionamiento real, a colocar la ejecución de programas o resoluciones por encima de los logros propiamente educacionales y a adoptar una actitud, no de colaboración con el magisterio, sino de simple fiscalización. Todo esto bloquea el funcionamiento de los organismos educacionales y desalienta a los maestros.

10) Distorsión administrativa y financiera. El sistema educacional, en fin, carece de racionalidad. Hay una grave distorsión administrativa y financiera que se refleja, entre otras cosas, en el excesivo número de funcionarios y empleados, en los agudos desequilibrios de la distribución de la carga docente entre los maestros y en la desproporción entre el gasto por concepto de remuneración y los fondos aplicables a la inversión, correspondiendo al primero alrededor del 65% del presupuesto del Ministerio de Educación.

Todo lo anterior indica la amplitud y la hondura del problema educacional peruano, cuya solución debe ser prioritaria en el proceso de la transformación social.

Sin embargo, ya es muy bueno que el Ministerio de Educación haya decidido afrontar el problema y es señal de vida democrática el hecho de haber manifestado en su Informe General todas las carencias y defectos del sistema educativo, haciendo una verdadera autocrítica. Dicho Informe fue publicado en 1970, como principio de una serie de labores tendientes a reformar la educación peruana. Tales labores culminaron con la promulgación de una nueva

Ley General de Educación, que fue publicada en 1972 y en cuya - Exposición de Motivos se alude a la situación real del país, se señala la política educacional a seguir y se expresa el propósito de dar un nuevo sentido a la educación peruana. (53)

Sin embargo, y ahora hablo a contrario sensu, tal parece - que el mal está latente en todos los países de América Latina. La situación no ha variado radicalmente. Los cambios han sido - más en la forma que en la esencia. De ahí la razón de haber to- mado como base el contenido del Informe General del Ministerio de Educación del Perú, publicado en 1970.

En efecto, no basta la buena voluntad de quienes elaboran las leyes; no basta tampoco el excelente campo de investigación que ofrece la realidad social y que constituye lo que jurídica- mente se llama fuentes reales o materiales del Derecho; una vez más se nos muestra fehacientemente que la vida de un pueblo no cambia por decreto y que las leyes, en todo caso, son un punto de partida para iniciar el arduo camino de la transformación so cial.

(53) Ministerio de Educación del Perú. Ley General de Educación. Edit. Universo, S.A. Lima, marzo de 1972. (El articulado - de la Ley está organizado en once Secciones, divididas en Títulos y Capítulos, abarcando todos los aspectos relativos a la educación, excepto las disposiciones que norman al Sec tor y a la carrera magisterial, que son materia de otras le yes).

Venezuela.- En este país la educación presenta las mismas carencias que en el Perú y que en cualquiera otra nación de América Latina. No obstante, los informes oficiales parecen ser más alen-tadores. En base a las fuentes consultadas en la Embajada, la in-formación se dividirá en rubros, resumiendo el contenido general:

1) Estado actual de la educación. Aproximadamente el 20% del presupuesto nacional de 1977 corresponde a la educación públi-ca. En un país en el que más del 50% de la población es menor de 19 años, resulta natural que buena parte de esta asignación presu-puestaria corresponda a la educación primaria y secundaria. A fi-nes de 1976, 3.2 millones de estudiantes estaban inscritos en los diversos niveles de educación, y casi todos en establecimientos - del sector público. El número de niños que reciben educación pre-escolar llega hoy a 300,000 cuando en 1958 apenas ascendía a - - 16,000. Más de 2 millones de estudiantes asisten a las escuelas - primarias y 818,000 a las instituciones secundarias.

2) Propósito gubernamental. El gobierno de Venezuela consi-dera vital no sólo mejorar la calidad de la educación pública pa- ra satisfacer a un creciente número de estudiantes, sino también promover la diversificación que permita ofrecer a los venezolanos una amplia gama de posibilidades técnicas y profesionales en las áreas más urgidas de la economía y más capaces de generar empleo.

3) Plan de becas. Un importante proyecto llevado a cabo por el gobierno venezolano para atenuar la grave escasez de profesio- nales capacitados, es el programa de becas "Gran Mariscal de Aya- cucho". El programa, que lleva el nombre de uno de los héroes de la independencia del país, mariscal Antonio José de Sucre,

ofrece ayuda financiera a estudiantes avanzados para realizar estudios universitarios o seguir carreras técnicas dentro o fuera del país. Las becas se conceden sólo para estudios en áreas de alta prioridad, como ingeniería, ciencias agrícolas, educación, ciencia naval, petróleo y petroquímica, ciencias e investigación ampliada.

A la hora de seleccionar a los aspirantes, se da preferencia a los estudiantes de escasos recursos y a los que viven fuera de los grandes centros urbanos.

A finales de 1976 el número de becarios de pre y postgrado era de 11,500 estudiantes: 4,000 en las universidades públicas o privadas del país y el resto en instituciones educativas del extranjero. De estos últimos, 3,800 siguen sus estudios en los Estados Unidos, gracias al programa de becas "Gran Mariscal de Ayacucho". Miles de estudiantes que se habrían visto imposibilitados de seguir sus estudios dentro o fuera del país, han podido hacerlo en las mejores condiciones.

4) Educación pre-escolar. Las inversiones para el nivel pre-escolar han sido cuantiosas. Se han dedicado básicamente a construir nuevos locales, mejorar las instalaciones existentes, preparar nuevos maestros y elevar el nivel de los actuales. Se persigue de este modo dotar de aulas y facilitar maestros calificados a los venezolanos que no han tenido aún acceso a la escuela.

5) Atención al campo. Se ha enfatizado la necesidad de atender prioritariamente a las zonas rurales, donde los problemas educativos se agudizan por la falta de instalaciones adecuadas y el fenómeno de las deserciones escolares o de una escasa asistencia.

6) Campaña contra la desnutrición. Para que este empeño educativo sea completo, el gobierno ha comprometido sus fuerzas en una vigorosa lucha contra la desnutrición, fenómeno que afecta especialmente a venezolanos en edad escolar. Las estadísticas indican que los estudiantes, especialmente en primaria y pre-escolar, muestran frecuentemente graves evidencias de desnutrición. Las dietas pobres en proteínas producen estudiantes débiles, indiferentes, que se aburren con facilidad. Estudiantes así alimentan la proporción de los que abandonan sus estudios y eternizan el círculo vicioso.

7) Educación primaria. Múltiple e intensiva ha sido la labor oficial en el campo de la educación en los últimos tiempos. En el nivel primario se ha seguido la política de asegurar igualdad de oportunidades educativas a todos los niños en edad escolar. Ello permitió la incorporación de más de medio millón de alumnos primarios durante las tres etapas del programa.

La educación primaria tropieza con una seria dificultad y es que sólo el 43% de los preceptores son graduados. Se espera superar esta crisis con un audaz programa de expansión y mejoramiento profesional que ya se ha echado a andar. Actualmente están inscritos alrededor de 8,800 entre educadores de procedencia nacional, estatal y municipal y se espera que en el próximo trienio se gradúen alrededor de 23,000 maestros, sumando los que cursan actualmente sus estudios y los que ya ejercen sin estar graduados.

8) Educación secundaria. En este nivel la acción oficial ha tropezado con obstáculos más difíciles que en otras ramas de la educación, por lo complejo de su problemática. En la educación

secundaria falta personal docente suficiente e idóneo para atender las necesidades de la creciente población escolar; hay carencia -- de doctrina pedagógica entre los maestros, que no ejecutan su labor con entrega absoluta; el plan de estudios es arbitrario, o -- sea que no concuerda con las necesidades y realidad nacionales; -- se ha perdido en gran medida el principio de autoridad por parte del personal directivo y docente en los planteles oficiales, y -- existe una marcada irregularidad en el cumplimiento del calendario escolar.

9) Universidad. En el delicado e importante ámbito universitario se han experimentado los más notables cambios, quizá los más trascendentales hasta ahora registrados en Venezuela. La Universidad actual es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de -- buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hom--bre. Las universidades del país están realizando funciones rectoras en la educación, la ciencia y la cultura. Los universitarios están conscientes de que la evolución de Venezuela en sus diver--sos órdenes implica necesaria y primariamente la resolución de -- los grandes problemas nacionales. Con el auxilio de una planificación sistemática, como corresponde a un Estado moderno, la educación universitaria está estrechamente vinculada a la resolución -- de los importantes asuntos que tienen que ver con el progreso del país. (54)

(54) Consejo Nacional de Educación. Boletín informativo. Caracas, Venezuela, 1978. pp. 50 (se elaboró una síntesis del texto).

10) Educación extraescolar. Está constituida por todos aquellos recursos educativos y culturales organizados, con la finalidad de atender necesidades de extensión coprogramática del sistema escolar, de educación permanente y de continua -- elevación cultural de la población. ⁽⁵⁵⁾ En lo que a educación extraescolar se refiere, es preocupación del gobierno venezolano crear conciencia en los ciudadanos y en los jóvenes escolares de la necesidad de coadyuvar en las tareas de alfabetización y elevación del nivel de conocimientos de las personas adultas. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación ha considerado que debe revisarse en su totalidad el contenido de los capítulos IX y X de la Ley Orgánica de Educación, relativos a la educación extraescolar, en base a tres ideas fundamentales: 1a. En el reconocimiento de que el hombre no es un ser terminado, sino que está en permanente situación de cambio; 2a. En el reconocimiento de que los cambios en la ciencia, la tecnología, las profesiones, los regímenes de la producción, la distribución y el consumo, así como las funciones de decisión y dirección imponen la urgencia de una capacitación que cubra periódicamente los diferentes roles que cada hombre ha de ir desempeñando en el curso total de su existencia, y 3a. En el reconocimiento de que toda educación ha de ser autoeficiente y que por lo tanto lo que vale es enseñar a aprender. ⁽⁵⁶⁾

(55) Información Básica de Venezuela. Folleto. Caracas, 1976. p. 28.

(56) Consejo Nacional de Educación. Boletín citado.

11) Educación especial. La educación especial tiene por objeto prestar atención a las personas que tengan incapacidades físicas o psíquicas, mediante la aplicación de métodos adecuados. La educación especial proporciona a las personas incapacitadas (la Ley las llama excepcionales) una educación de acuerdo con sus diferencias individuales, orientada a la formación y capacitación requeridas para el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas que permitan su incorporación a la vida de la comunidad. (57)

Este es, en síntesis, el informe oficial con que cuenta la Embajada de Venezuela en relación con el régimen educativo, respecto del cual J. F. Reyes Baeña considera que deberían establecerse las bases legales para una acción que tienda a modificar progresivamente la tradición centralista que hasta hoy ha prevalecido en el régimen educativo venezolano, expresando que en la planificación y orientación del proceso educativo se hace ya necesaria la participación de los educadores en forma democrática, pues hasta hoy no han tenido la suficiente ingerencia, y asimismo se hace necesaria la participación de instituciones y sectores distintos a los estrictamente educacionales, pero vinculados estrechamente a la realidad nacional.

Igualmente, señala que debería establecerse una definición más amplia del proceso enseñanza-aprendizaje que incluyera no sólo el desarrollo intelectual del educando, sino también el de

(57) Ley Orgánica de Educación en vigor, aprobada por la Cámara de Senadores de Venezuela, promulgada y publicada en 1973. Artículos 31 y 32.

la esfera afectiva y el de todos aquellos componentes de su personalidad que han sido generalmente ignorados en la educación venezolana. Asimismo, apunta la necesidad de que en el proceso educativo se aproveche al máximo tanto el potencial humano como los recursos con que cuenta la sociedad venezolana. "La concentración de esfuerzos nacionales en el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la educación -dice- debe ser firme propósito de la ley".

(58)

Costa Rica.- El sistema educativo costarricense se encuentra fundamentado en la Constitución, el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, la Ley Fundamental de Educación, La Ley de Carrera Docente, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, los Estatutos Universitarios y otras leyes y disposiciones conexas.

En el desarrollo educativo de este país han habido aciertos y se han cometido errores, pero una cosa puede decirse que constituye el mayor de los aciertos: Costa Rica es la nación de Latinoamérica que reúne el mayor número de personas alfabetizadas y por lo tanto el menor número de analfabetas. Quizá esto sea así porque

(58) REYES Baeña, J.F. Dependencia, desarrollo y educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1977. pp. 194 y 195.

su Constitución Política sólo autoriza las Guardias Civiles, dedicando a la educación el presupuesto que otros Estados destinan al sostenimiento de múltiples cuerpos policíacos. Desde luego hay otro caso excepcional en América Latina en cuanto al alto índice de alfabetización, que es Cuba; pero Cuba es otra cosa, Cuba es excepcional en todo y a ella hay que tratarla fuera de este contexto pues, siendo su sistema socialista, lógicamente no hay punto de comparación con el sistema capitalista dependiente que priva en el resto de Latinoamérica.

Para continuar con los aciertos del sistema educativo costarricense, que -con ligeras variantes- son similares a los de otras naciones de América Latina que tienen un sistema de vida democrático, pueden enumerarse los siguientes:

1. El sistema está institucionalizado, en base a la Constitución y a las leyes al principio señaladas, y está organizado a todos los niveles con fundamento en la Constitución Política - que, en su artículo 77, exige que la educación pública se organice "como un proceso correlacionado en sus diversos ciclos, desde la pre-escolar hasta la universitaria"; se puede afirmar que la educación es un bien esencial de la nacionalidad costarricense.

2. Está debidamente financiado. Ello no significa que todos los servicios que demanda el sistema estén completamente atendidos, pero sí que hay fondos en muchos millones de colones (moneda costarricense) para atender el sistema, compuesto por la enseñanza pre-primaria, primaria, secundaria y universitaria; asimismo, que siempre habrá atención financiera por parte del Estado y de los particulares para atender los costos de la educación.

3. La existencia del sistema es consustancial al modo de

pensar y actuar del costarricense. El entusiasmo de los costarricenses por la educación, la unidad existente en el país y el hecho de haber hombres y mujeres capaces de incrementar las tareas educativas, son factores que han contribuido a sostener el sistema de educación en el país.

4. La educación ha significado mucho en la historia patria. Esta pendiente un complejo y justo libro sobre la historia de la educación en Costa Rica, los intelectuales que han empeñado su vida en el oficio educativo tienen esta deuda con su país; pero puede afirmarse que los valores más importantes del ser nacional costarricense han sido transmitidos y enriquecidos gracias a la escuela, por ejemplo, la fe misma en la educación, la idea y práctica de la vida democrática, el traspaso pacífico del poder por medio de elecciones, el aprecio por el trabajo creador y en general por la vida civilizada, el incremento constante del número de personas que desean estudiar y el aumento de la escolaridad de cada uno. Todo ello evidencia la significación del sistema educativo en la vida del país.

5. Es susceptible de mejoras. A pesar de los diversos defectos que aún tiene el sistema, casi no hay persona que no estime posible el perfeccionamiento del mismo. Tal actitud optimista es muy posible que también sea hija del mismo sistema educativo.

6. Hay confianza en él. Constituye una especie de convicción nacional que no es sino por medio de la educación formal sistemática de escuelas, colegios, universidades e institutos técnicos que se pueden conseguir y asegurar los mayores bienes para la persona y para la patria.

7. Ha enseñado a muchos y lo sigue haciendo en la ciudad y en el campo, en la escuela pequeña y en la grande, en las diversas instituciones educativas del país. En la escuela han estado por años todos los costarricenses que han aprendido cosas, deberes, actitudes de gran importancia para la vida privada y, sobre todo, para la vida pública.

8. Centenares de millares lo forman. Considerando todos los niños y muchachos que asisten a las instituciones de enseñanza, los profesores de todos los niveles que lo constituyen, los componentes de las Juntas de Educación y Administrativas, las asociaciones de educadores y padres de familia, el sistema de pensiones y los padres de familia de los educandos, puede verse con facilidad que casi la mitad del país está estrechamente ligada al sistema educativo, lo que facilita su aprecio, su comprensión, su sana crítica, su importancia.

9. Los grandes educadores. Personas de entre las más notables en el país han estado intrínsecamente unidas al sistema educativo, lo cual permite tenerlo tan presente como se tienen presentes los asuntos económico—sociales y políticos de la nación.

10. Incorporación de la creatividad a modo de ensayo. La autorización dada para que un buen número de escuelas, seleccionadas de modo que representen las más variadas situaciones educativas, incorporen a sus tareas cotidianas los aires renovadores de la creatividad, indudablemente es benéfico para el sistema. La educación activa implica riesgos grandes, pero lo importante es que se aclaren paulatinamente los logros de tan interesante experiencia, que a su vez permiten evaluar todo el sistema educativo e irle insertando algunas modalidades que constituyen cambios cualitativos.

11. La doctrina y práctica del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (I.C.E.C.U.). Tiene el mérito esta institución de haber vuelto a una práctica educativa fundamentada en la concepción antropológica del hombre, que implica el deseo natural de saber y la necesidad de entablar diálogo con los miembros de la comunidad para intercambiar conocimientos y experiencias. Esta práctica educativa tiene como auxiliar a la radio, que en conexión con el sistema educativo nacional difunde programas instructivos dentro del ámbito de las ciencias naturales y -sociales, así como elementos de cultura cívica tendientes a promover la integridad social y la unidad nacional. Cuando se conozcá en Latinoamérica la doctrina y práctica del I.C.E.C.U., se verá su importancia educadora y la necesidad de implementar programas similares en nuestros países, tendientes a una concientiza--ción masiva.

12. El fomento de la enseñanza técnica. Se ha procurado equilibrar la preparación de los estudiantes, de modo que no haya una instrucción exclusivamente libresca o de sólo teoría, sino que exista conexión con la realidad, esto es, que a través de la técnica, se conozcan las implicaciones en el trabajo productivo.

Es de considerar que los anteriores doce puntos, aunque expuestos en forma muy sintética, son aciertos del sistema educativo enraizados profundamente en el ser de la nacionalidad costa--rricense.

En cuanto a los errores del propio sistema educativo costarricense, que desde luego los tiene y algunos incluso son bastante graves, pueden señalarse los siguientes:

1. La falta de buen ejemplo. Muchos hombres públicos no saben cumplir con aquella recomendación expresa del gran costarricense José María Castro Madriz: "Antes que mandatarios, educadores de un pueblo..." Los fines de la educación costarricense son elevados, de gran alcance, pero es difícil pretender alcanzar esos fines si personas influyentes en el quehacer público los niegan.

2. Excesiva confianza en el sistema. Paradójicamente -- uno de los aciertos señalados suele tornarse en defecto. El -- costarricense común confía en una especie de automático buen -- resultado del sistema educativo por el solo hecho de matricularse en él, se hace demasiadas ilusiones y, en consecuencia, no trata de mejorar las cosas seriamente.

3. Se ha descuidado la inspección del sistema en el aspecto docente. Hay automatismo en los nombramientos de los -- maestros; se da absoluta fe a los títulos sin someter a quienes desean trabajar en la cátedra a pruebas satisfactorias de ingreso. Tampoco se somete a los maestros a pruebas periódicas que conformen una verdadera evaluación; la inamovilidad legal de quienes trabajan en el sistema, al aplicarse con un cierto sentido excesivo, ha permitido afirmar que el sistema existe -- más para los educadores que para los educandos.

4. Los directores han olvidado la práctica docente. En cuerpos de dirección superior y al frente de las escuelas propiamente dichas están quienes han roto sus nexos con las tareas docentes de cada día, es decir, los directores nunca son maestros de banquillo al mismo tiempo; esto les hace perder contacto con la realidad.

5. Falta de rigor en la medición de resultados. El Estado confía tanto en la capacidad de los maestros, que considera innecesario evaluar de continuo los resultados de la enseñanza. La consecuencia de esta manera de pensar ha sido prácticamente trabajar a oscuras, en casi institucional ignorancia de lo que ocurre en las aulas. Como muestra obvia de este descuido está la su presión del examen de conocimientos como requisito que antes sí se exigía para ingresar al bachillerato, lo cual ha venido a impedir la posibilidad de conocer en el ámbito nacional el rendimiento de las escuelas secundarias.

6. Recargos innecesarios que afectan a la labor formativa. Se imparten a los alumnos muchas materias por día y cada una de estas materias la imparte un profesor diferente, o sea que el es tudiante tiene que brincar a cada hora de una disciplina a otra y de un educador a otro, durante siete horas cada día. Esto le da poca posibilidad de elegir aquello más afín con las inclinaciones de su espíritu. Se le cansa demasiado, se le desordena mentalmente y se le impide jerarquizar los bienes esenciales de la cultura. Como resultado de todo ello no se logra una verdadera labor formativa, sino más bien una cierta confusión que desalienta respecto del cultivo del saber.

7. Inapropiada preparación de los educadores. Respecto de normas rigurosas de eficacia docente, no se ha implementado la preparación de los educadores en base a la tarea específica que van a desarrollar. Se les prepara igual si van a trabajar en la ciudad que en el campo y se les proporcionan reglas iguales de comportamiento si van a trabajar con niños que con adolescentes; hay, pues, desproporción evidente entre la forma de preparar a los educadores y la tarea específica que se espera que cumplan.

8. Se piensa en el sistema y no en la persona. Por una cierta deformación mental, hay olvido de que lo más importante es el aprovechamiento máximo que cada discípulo pueda tener dentro del sistema, la transformación que sea capaz de alcanzar en la medida de sus posibilidades cada ser humano que se matricula en el sistema. Sin embargo, la contemplación de una cierta totalidad, la consideración de un sistema que se extiende de comienzo a final, a veces descuida el interés respecto de la persona y la atención particularizada que nunca debe olvidarse en materia educativa.

9. Ausencia de verdadero esfuerzo. Al analizar los problemas de la juventud costarricense, lo mismo que al analizar los problemas de la juventud de toda Latinoamérica, se olvida el motor de los jóvenes, la angustia de todos los días por la superación, por el progreso, por el cambio, por el aprendizaje de ahora para la obtención del sustento de mañana que lleguen a la edad adulta. Se les allana demasiado el camino, se les exige poco esfuerzo, se les evitan trabajos que bien podrían hacer al margen del aprendizaje, se les estimula poco para la investigación o la labor creativa. Tal parece que en América Latina todo se hace a ratitos, a poquitos y en chiquito, desde el sistema educativo hasta el quehacer político, desde las obras materiales hasta la crítica. La política de nuestras naciones y la falta de seriedad de muchos de nuestros dirigentes y funcionarios es reflejo de un sistema educativo generalizado en el que nada cuesta mucho trabajo y los logros se obtienen de todas maneras.

10. Inadecuada orientación vocacional. Un sistema educativo científicamente organizado es aquel que contempla las posibilidades de aprendizaje de cada quien según sus aptitudes. El sistema

educativo costarricense, igual que los sistemas educativos de casi todos los países de América Latina, no proporciona una adecuada --- orientación vocacional, no hace que la vida sea el objeto de estudio y la referencia permanente en las tareas educativas, lo cual - permitiría ir encontrando ubicación oportuna en el mundo del trabajo, sino que propicia esos condicionamientos deformativos que lanzan a todos a última hora hacia un solo camino, olvidando que hay múltiples posibilidades. (59)

Guillermo Montero, un brillante joven costarricense que estudió en la Universidad de Reading, Gran Bretaña, en el área de Pedagogía, presentó su trabajo final sobre el tema "Estructura y problemas de la educación en Costa Rica", en mayo de 1975. A modo de resumen y conclusión de su trabajo, señala los siguientes aspectos:

"1. Una alta tasa de matrícula escolar y graves problemas de deserción y repetición de grados en todos los niveles de la educación primaria y secundaria.

2. Escasez de edificios, bibliotecas y material de enseñanza.

3. El sistema en sí se ha deteriorado y los movimientos reformadores no han sido realistas ni eficientes.

4. La preparación del profesorado y la selección del personal necesitan mejoras.

(59) Las notas fueron tomadas de la Conferencia que, sobre el Sistema Educativo Costarricense, dictó el Lic. Guillermo Malavassi V. en el Auditorio "A" de Zacatenco el 11 de mayo de 1977

5. La educación rural ha sido seriamente descuidada."

Por ello propone lo siguientes:

"Necesitamos un sistema basado en la observación y la descripción de las necesidades del país en su totalidad y no basado en la observación y el éxito obtenidos en otro determinado sistema de educación. El sistema que necesitamos debe afectar e influenciar todo el país, no partes de éste." (60)

De todo lo anterior se desprende que no basta el amor por la enseñanza de parte de los educadores, sino que el sistema debe estar científicamente organizado, basado en la realidad de nuestros pueblos y no en realidades ajenas; que sea fiel manifestación de la confianza que la gente tiene en que por medio de la educación, de una buena educación, se alcanzan los mayores bienes a que los seres humanos, individual y socialmente considerados, pueden aspirar.

México.-- De México no hay mucho más que agregar, quizá más bien insistir en la problemática educativa que está afectando a todos los países dependientes del Continente Americano. No obstante,

(60) Parte final de la conferencia citada.

algo hay que decir, sobre todo porque se tienen las fuentes más a la mano y porque se trata del país que duele más, pues es el propio.

Los datos que proporciona el IX Censo General de Población sobre la escolaridad, el alfabetismo y el analfabetismo de los mexicanos en edad escolar, son los siguientes: (61)

De una población de 48.4 millones, 7.7 millones son analfabetas y un millón de personas mayores de 5 años no hablan español, - sino lenguas indígenas.

La población de 6 años en adelante asciende a 38.5 millones. Esta población se distribuye de la siguiente manera:

a. Entre 6 y 14 años hay 12.5 millones, de los cuales el 42% no habían (el año que se hizo el censo) aprobado curso de primaria o adiestramiento.

b. Entre 15 y 29 años, una población de 12.4 millones, de los cuales el 22% carecía de escolaridad.

c. De 30 años en adelante, 13.6 millones de personas, de las cuales el 40% vivía sin formación escolar; o sea, 13.4 millones de mexicanos sin preparación alguna (de acuerdo con los datos señalados en los incisos a., b. y c.)

Como es fácil apreciar, los problemas educativos del país forman una inmensa pirámide que tiene su base en la educación primaria. De cien niños que entran a la escuela primaria, sólo uno pue-

(61) Examen de la situación económica de México. Publicación del Banco Nacional de México. Vol. XLVII. Núm. 545. Abril 1971. p. 163.

de llegar a la universidad o su equivalente en estudios superiores. En este marco quienes en peor situación se encuentran son, sin lugar a dudas, los campesinos.

En la escuela primaria hay tal carencia de maestros que "la imposibilidad del maestro para atender, simultáneamente y de acuerdo con normas pedagógicas adecuadas, alumnos con diverso nivel de conocimientos" y "las limitaciones a la capacidad de absorción de la probable demanda de servicios y a la posibilidad de que los educandos alcancen los grados superiores y concluyan su escuela primaria", hacen que sólo unos cuantos privilegiados puedan concluir el ciclo primario de educación y pasar a la escuela secundaria. (62)

En los casos, raros y escasos por supuesto, de que los niños campesinos tengan oportunidad de asistir a la escuela, surge otro problema: el de la incongruencia existente entre el contenido y la programación de la enseñanza, por un lado, y la situación que vive la población rural, sus ocupaciones, sus intereses y sus necesidades, por otro. "Los conocimientos que se transmiten a los niños -- campesinos no son consecuentes con los niveles propios de la economía rural". (63) En el mejor de los casos se trata solamente de transmisión de conocimientos, y no de una educación y una formación integral del educando, una formación que lo ubique dentro de su problemática cotidiana y lo enfrente a ella con el instrumental científico necesario para resolver en su beneficio la cuestión.

(62) BRAVO Jiménez, Manuel. La educación primaria y media. En El Perfil de México en 1980. Vol. II. pp. 189 y 196.

(63) Idem, p. 190.

Al abordar el problema de la educación superior, tenemos que la preparación de trabajadores, directores de empresa, investigadores y personal técnico de todo género, constituye la demanda -- que hace a la universidad un sector de la población perfectamente delimitado: los empresarios, los dueños de los medios de producción, los detentadores del capital (tanto nacionales como extranjeros).

En el aspecto productivo, la inadecuada aplicación de la técnica a los procesos de producción, la negativa de los empresarios a realizar mayores inversiones de capital para modernizar sus plantas y la voracidad que manifiestan al procurar mano de obra abundante y barata, traen consecuencias negativas en la productividad. Aunque esta situación los beneficia particularmente, perjudica en cambio a la totalidad de los habitantes del país y a éste propiamente dicho en el intercambio comercial con el exterior.

En este contexto, el papel de los centros de enseñanza superior se torna más complejo: "para la universidad del futuro la misión no se reduce a cumplir la función meramente instrumental de satisfacer las exigencias de preparación técnica, sino que tiene (debe tener) una significación más profunda y trascendental de -- orientación y de crítica social responsable". (64)

En la actualidad las universidades ni siquiera han sido capaces de producir los cuadros técnicos que la burguesía mexicana re

(64) FLORES de la Peña, Horacio. La educación superior y la investigación científica. En El Perfil de México en 1980. Vol. III, p. 212.

quiere, ni tampoco los científicos sociales capaces de analizar y criticar profundamente la realidad nacional, preparando una alternativa de sociedad diferente y más justa.

Ante esta situación, la reforma educativa pretende, antes — que otra cosa, obtener de los centros de enseñanza media superior, en el menor tiempo posible, los cuadros técnicos medios que a corto plazo son necesarios; es decir, calificar en un período corto a la mayor cantidad de mano de obra susceptible de incorporarse al proceso productivo. Las salidas horizontales, las capacitaciones técnicas obtenidas antes de terminar una carrera universitaria van en ese sentido. Lo que prevalece en todas estas innovaciones es que — se proporciona al estudiante una visión parcializada, incompleta, de la realidad y de los conocimientos en general, para llegar por el camino más corto a la especialización. Visto a una mayor perspectiva, esto implica la fabricación de engranes humanos que funcionen adecuadamente dentro de una maquinaria que ya ha sido construida por otros, sin haber la menor posibilidad de utilizar esos conocimientos para la construcción de una nueva sociedad más justa, más equitativa, más humana.

Como consecuencia, el desarrollo científico-tecnológico de la Nación es muy inferior al de países desarrollados. Así, México contaba, a fines del decenio pasado, con 6 investigadores por cada — 100,000 habitantes, mientras que otros países contaban con 250 (la Unión Soviética), 260 (los Estados Unidos), 150 (el Japón).⁽⁶⁵⁾

(65) WIONCZEK, Miguel S. Los problemas de la transferencia de tecnología en un marco de industrialización acelerada: el caso de México. Artículo en la revista Comercio Exterior. Vol. XXI. Número del 9 de septiembre de 1971, p. 783.

Evidentemente la juventud enfrenta graves problemas que es conveniente enunciar aunque sea grosso modo. En primer lugar te nemos que existen aproximadamente 12 millones de mexicanos entre los 10 y 19 años de edad, y otros 7 millones entre 20 y 29 años; es decir, unos 19 millones de los que podemos llamar jóve nes. Sin embargo, hablar en términos tan vagos de la juventud - resultaría una abstracción, ya que una es la realidad que viven los jóvenes campesinos, los habitantes de las zonas rurales, que forman la mayoría del país, y otra es la realidad vivida por los jóvenes habitantes de las ciudades industriales metropolitanas. Unos son los problemas que cotidianamente preocupan a los jóvenes obreros y empleados; otros los problemas que atañen a los jóvenes desempleados o subocupados que emigran del campo a las ciudades en busca de sustento, y otros son los problemas de los jóvenes - estudiantes universitarios. Una es la masa juvenil y otra la éli te privilegiada; esta estructuración es solamente el reflejo de la propia estratificación de la sociedad, de la existencia de -- clases sociales totalmente diferentes. Dentro de estas clases so ciales hay que buscar, pues, la situación de sus respectivos jóvenes: unos serán los hijos de ricos, los típicos "juniors" acomodados, y en el otro extremo tendremos a los jóvenes de clase - media y pobre; unos y otros sólo tendrán en común la edad.

Como fuerza social vale la pena enfocar la atención sobre - los últimos, que pueden ubicarse en tres grandes sectores: los - jóvenes obreros, los jóvenes campesinos y los estudiantes. En el contexto de la realidad político-social mexicana, sólo éstos (los estudiantes) han podido adquirir cierto nivel organizativo y re presentar en cierta forma un portavoz de las inquietudes popula-

res; pero los objetivos de los tres sectores (obreros, campesinos y estudiantes) se hallan identificados; los dos primeros, por su situación actual, real, cotidiana; los estudiantes, por su futuro económico y social: convertirse en asalariados.

La juventud estudiosa refleja críticamente la vida y los problemas de la sociedad; los hace aparecer mayores en ocasiones, pero en otras saca a flote lo que perturba las profundidades de la vida del país y lo señala con índice inflexible.

Este sector de la juventud tiene ya toda una historia. Efectivamente, como dice un destacado líder estudiantil, "innumerables luchas de carácter académico-económico, con un marcado sentido político, han conformado el desarrollo del movimiento estudiantil. Asimismo, los estudiantes han encabezado luchas populares de carácter político de gran significación. Antes de 1968 presenciábamos numerosas explosiones de descontento popular que tomaron como eje central de la lucha a las universidades. Tales son los casos de Morelia, Sonora, Tabasco, Durango, Puebla y otras partes del país".

(66)

La radicalización de los estudiantes responde al carácter del desarrollo capitalista del país; así, "los centros de estudio han dejado de ser pequeños núcleos de especulación teórica, para convertirse en grandes institutos de adiestramiento técnico y científico para grandes masas de jóvenes (relativamente grandes). Este -

(66) GOMEZ Alvarez, Pablo. Someras reflexiones sobre la lucha estudiantil. En la revista Síntesis Núm. Sept./Oct. 1971, p. 5.

fenómeno, aunque tardíamente, se ha presentado en México y responde a las mismas necesidades que en los países capitalistas desarrollados: crear mano de obra altamente productiva y por lo mismo con mayor capacidad de consumo". (67)

La identificación de los intereses de los estudiantes con los de los obreros no descansa en un impulso emotivo y sentimental, - obedece a una realidad innegable, es decir, "la estrecha vinculación entre el trabajo productivo y los universitarios permite observar en el estudiante de hoy al técnico calificado del mañana - próximo, enfrentado a la problemática económica y social del capitalismo y a las contradicciones que este sistema ha engendrado". (68)

Tal es la problemática de la juventud en general y, en particular, de la juventud estudiosa de México; pero los problemas mayores en el ámbito educacional no son los de quienes estudian, sino los de aquellos que no tienen acceso a la escuela o, si lo tienen, no logran concluir sus estudios. En el peor de los casos están los indígenas, "culturas y sociedades subyugadas que, como directa consecuencia del desarrollo colonial, han quedado situadas en una posición de subordinación respecto a la cultura y la sociedad nacionales". (69) El caso de los indígenas sería el extremo del problema, pero hay otros sectores sociales marginados que, por su propia situación, no son partícipes de la "cultura oficial". La oportunidad de recibir educación en México está supeditada a la posición fami-

(67) GOMEZ Alvarez, Pablo. Someras reflexiones sobre la lucha estudiantil. En la revista Síntesis Núm. Sept./Oct. 1971, p. 6.

(68) Idem.

(69) BEJAR Navarro, Raúl. Una visión de la cultura en México. En El Perfil de México en 1980. Vol. III, p. 588.

liar que se tenga en relación con la distribución del ingreso. A medida que aumenta la capacidad económica de la familia o del individuo, se incrementan las posibilidades de concluir exitosamente los diferentes ciclos educativos. De ahí que, aunque la Constitución incluye la igualdad ante la ley y el derecho a la educación de todos los habitantes del país, estas disposiciones quedan como postulados abstractos dada la heterogeneidad económica de México, a pesar de todos los esfuerzos estatales por integrar culturalmente a la población.

La élite que egresa de las instituciones de cultura superior "actúa y sirve como medio de dominación y mantenimiento del statu quo. El sistema educativo nacional está orientado y estructurado hacia una transmisión de conocimientos jerarquizados tendientes a reforzar a una sola clase: la que tiene el poder económico suficiente para llegar a las universidades. Además, se debe agregar que los valores que propician el éxito escolar son producto del medio familiar. De ahí, pues, que la formación de ciudadanos plenamente integrados e identificados es un proceso lento que dificulta el desarrollo progresivo y democrático tendiente a una igualdad de la vida cultural". (70)

Por otro lado, las diferencias de desarrollo entre unas regiones y otras mantienen también las distancias educativas, lo que lleva a incrementar las diferencias en la apreciación de los valores que postula el Estado Mexicano. Así, los habitantes de --

(70) BEJAR Navarro, Raúl. Una visión de la cultura en México. En El Perfil de México en 1980. Vol. III, p.p. 600-601.

Oaxaca, Guerrero y Tlaxcala se apartan cada vez más de los de Sonora, Jalisco y Nuevo León, "por lo que la política educativa nacional, al englobar los problemas con criterios poco diferenciados, propicia un incremento de las desigualdades".⁽⁷¹⁾

Ahora bien, claramente señala Raúl Béjar Navarro cuáles son las consecuencias de la industrialización a nivel cultural, diciendo que "la llamada vida moderna ha introducido una serie de cambios en la producción, las ideas, los sistemas políticos y demás elementos que configuran la compleja sociedad industrial, de tal forma intensos y decisivos, que han conformado una cultura peculiar sin antecedentes (a donde esta industrialización ha llegado). A esta sociedad industrial a la que México tiende, corresponde -y a corto plazo se dejará sentir más- una cultura industrial que está basada a su vez en la industrialización de la cultura. Esto es, el sistema de símbolos, de conciencia, de sensibilidad, de significados preconscientes e inconscientes, ha sido asimilado a los imperativos de la producción mecánica, la organización del mercado y el poder burocrático".⁽⁷²⁾

El panorama no es halagador. El sistema educativo mexicano - presenta una serie de deficiencias que es urgente superar y que, en base a lo antes expuesto, podrían sintetizarse de la siguiente manera:

1. Analfabetismo: De una población de 48.4 millones de mexicanos, 13.4 sin preparación alguna, esto es, oprimidos que

(71) BEJAR Navarro, Raúl. Una visión de la cultura en México. En El Perfil de México en 1980. Vol. III, p. 600.

(72) Idem, p. 602.

-como diría el maestro Freire- no pueden siquiera decir su palabra. Grandes núcleos indígenas, culturas subyugadas, que no tienen acceso a la educación. Otros sectores poblacionales marginados, sin empleo o con desocupación disfrazada, por falta de capacitación.

2. Carencia de aulas y maestros en el campo. En las escasas escuelas rurales los conocimientos que se transmiten a los niños campesinos no son consecuentes con los niveles propios de la economía rural.

3. Marcada desvinculación de las escuelas en relación con la potencialidad y peculiaridades de los recursos y aprovechamientos agrícolas, ganaderos, silvícolas, marítimos, industriales y comerciales, así como de los servicios públicos en las diferentes zonas del país. (73)

4. La política educativa nacional, al englobar los problemas con criterios poco diferenciadores, propicia un incremento de las desigualdades.

5. Faltan áreas educativas a nivel artesanal, de capacitación en los oficios. El país está urgido de artesanos y técnicos altamente calificados en la práctica de su oficio.

6. Aunque por ley todos tienen derecho a la educación, en la realidad sólo concluyen sus diversos ciclos de instrucción los

(73) GARCIA Téllez, Ignacio. La problemática educativa en México. Ediciones Nueva América. T.E.A. (Taller de Escritores de América). México, 1970. p. 57.

hijos de familias con capacidad económica.

7. La educación pública en muchas escuelas es individualista, carece de orientación cívica y social; este fenómeno se observa principalmente en el nivel medio superior y pienso que se debe a la falta de una mística de la educación por parte de quienes -- adoptan el magisterio como actividad extra para mejorar sus ingresos; incluso muchos profesionistas fracasados se refugian en la cátedra y le imprimen su escepticismo.

8. La educación en México adolece de excesivo burocratismo en todos los aspectos.

9. Aumenta el número de escuelas, pero no la calidad de la enseñanza.

10. Falta orientación vocacional a los alumnos en base a sus aptitudes. Eligen carrera en forma adecuada únicamente los jóvenes que son bien orientados desde el seno familiar, pero en su gran mayoría asisten a la escuela sólo por la ambición de mejorar en el futuro su nivel económico, no porque tengan las capacidades requeridas y menos porque tengan el anhelo de prestar un auténtico servicio social a la comunidad.

11. En algunos casos el centro escolar se ha convertido en -- institución de beneficencia para desocupados, pues hay jóvenes sin vocación ni aptitudes que asisten a la escuela por carecer de empleo remunerado.

12. Gran número de alumnos ingresa a las escuelas de nivel medio superior con graves deficiencias. Su nivel de conocimientos es apenas correspondiente al ciclo primario, no secundario. Luego la educación media básica no cumple adecuadamente su cometido. Hay

una marcada mediocridad en la enseñanza, fruto de la falta de interés de los educadores.

13. Las salidas horizontales a nivel medio superior proporcionan al estudiante una visión parcializada e incompleta de la realidad y de los conocimientos en general, para llegar por el camino más corto a la especialización, sin haber la posibilidad de búsqueda del cambio social.

14. La educación técnica tiende a crear mano de obra altamente productiva y por lo mismo con mayor capacidad de consumo. En las escuelas técnicas de nivel medio superior se olvida la educación integral del individuo, se le desconecta de la realidad nacional y se le bloquea el desarrollo de su capacidad crítica. El estudiante de hoy es el técnico calificado del mañana próximo, enfrentado a la problemática económica y social del capitalismo sin tener plena conciencia de ello.

15. Pero el problema es más grave aún, pues, siendo el objetivo de la educación técnica crear mano de obra altamente productiva, las escuelas técnicas de nivel medio superior y aun las de nivel superior no han podido dotar a la industria de toda la mano de obra especializada que ésta requiere. Los egresados de las diversas escuelas técnicas son en general deficientes en conocimientos dentro de su área. Por lo tanto no hay trabajo para ellos, porque son descalificados.

Respecto a los primeros puntos, no hay que olvidar que la universalidad de la enseñanza es uno de los factores básicos de la democracia económica y política. (74)

Por lo que se refiere a la educación rural, debe tener una base económica que atienda primordialmente a la satisfacción de las necesidades de los campesinos, y a transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza, es decir, debe estar destinada a formar trabajadores eficientes de la tierra mejorando la técnica de la agricultura. La obra exige maestros -- con preparación técnica, pedagógica, cultural y social, y con una franca actitud de servicio colectivo. (75)

En el ámbito de la capacitación técnica, el Estado debe -- exigir a los empresarios, dueños de fábricas, detentadores del capital, el establecimiento de centros de enseñanza en sus negociaciones.

La educación nacionalista que se imparte en la escuela primaria debe trascender hasta la escuela superior. Además de científica y democrática, debe estar orientada a la comprensión de los problemas regionales y del país, a la capacitación de trabajadores calificados y de profesionistas con conocimientos suficientes que puedan ser destinados al aprovechamiento social de los recursos materiales y humanos. (76)

Debe haber mayor rigor para elegir a los maestros, no tanto porque deban ponerse en tela de juicio sus conocimientos, si no porque el Estado debe cerciorarse de la formación humana, civica y social de los educadores.

(75) GARCIA Téllez, Ignacio. Op. cit. p. 79.

(76) Idem. pp. 89 y 90.

En cuanto a la orientación vocacional, ésta es urgente en países como el nuestro y como todos los de América Latina. No puede pensarse que sólo exista orientación adecuada en países altamente desarrollados. La orientación vocacional debe estar en manos de científicos sociales. Sólo así podrá evitarse la excesiva desertión de los alumnos y la frustración de los profesionistas. Este renglón, lógicamente, está conectado con la necesidad ineludible de crear centros de capacitación artesanal y técnica que funcionen eficientemente y ofrezcan diversas opciones a los jóvenes.

Por lo que toca a la educación técnica, quiero subrayar el punto 15. del planteamiento, que alude a las graves deficiencias de los técnicos egresados de escuelas de nivel medio superior y aun de nivel superior. Obviamente estas escuelas no han cumplido con el objetivo para el cual fueron creadas. Las salidas horizontales, que constituyen el ensayo más reciente en esta materia, no han dado el resultado que se esperaba. Las escuelas de nivel superior no han producido muchos profesionistas altamente calificados y, si el objetivo de la educación técnica es crear mano de obra altamente productiva, cuando menos hay que preparar a conciencia esa mano de obra.

El Presidente de la República, Lic. José López Portillo, por su formación de maestro y por su larga carrera dentro de la administración pública, tiene plena conciencia de la gravedad del problema. A tal grado está inmerso en la problemática educativa de México, que ha tenido a bien promulgar el decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.⁽⁷⁷⁾

(77) Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Publicado en el "Diario Oficial" de la Federación de 29 de diciembre de 1978.

Dicho Decreto dice textualmente en sus considerandos:

"Que es preocupación del Estado proporcionar a la población la educación que propicie su armonioso desenvolvimiento social, humano y profesional;

"Que el avance científico y tecnológico y el desarrollo económico del país, así como la necesidad de fortalecer el proceso productivo, exigen la formación de personal profesional calificado;

"Que en consecuencia, es urgente contar con instituciones - que impulsen la educación profesional técnica y vinculen de forma más fructífera a la escuela y al educando con los medios de producción, y

"Que, por lo mismo, es necesario reorientar y revalorar las profesiones técnicas, estimulando su mayor aplicación a los requerimientos productivos nacionales, regionales y sectoriales y ampliando así las opciones de educación postsecundaria que equilibren la preparación técnica con la formación cultural y social - del educando..."

Lo anterior viene a fortalecer la idea de que la educación técnica no venía funcionando adecuadamente; de que no se promovía en forma armoniosa el desenvolvimiento social, humano y profesional del individuo; de que no se producía el personal profesional altamente calificado que la industria mexicana requiere; de que - no se vinculaba a la escuela con los medios de producción; (78)

(78) La preparación de los alumnos ha venido siendo exclusivamente teórica; los de la carrera de ingeniería mecánica, por ejemplo, jamás entraban en contacto directo con los medios de producción, con la maquinaria pesada de la fábrica.

y de que, por tanto, era ya necesario reorientar y revalorar las profesiones técnicas, estimulando su mayor aplicación a los requerimientos productivos nacionales.

El mencionado decreto dice, en lo conducente, en su artículo do:

"ARTICULO 1º Se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica como organismo público descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios."

(O sea, a imagen y semejanza de la Universidad Nacional Autónoma de México).

"ARTICULO 2º El Colegio tendrá por objeto contribuir al desarrollo nacional mediante la preparación del personal profesional calificado a nivel postsecundaria que demande el sistema productivo del país."

(Es decir, se da nuevo impulso a los propósitos que expresara el Presidente Cárdenas durante su gestión, mismos propósitos - que cobraron realidad con la creación, por él mismo, del Instituto Politécnico Nacional). (79)

"ARTICULO 3º El gobierno del Colegio estará a cargo de:

I.- La junta Directiva;

II.- El Director General, y

III.- Los directores de los planteles.

(79) Lamentablemente los propósitos que alentaron la creación del I.P.N. habían venido siendo desvirtuados en los últimos tiempos por personas non gratas que desviaban los recursos de la institución para cubrir comisiones de otra índole.

"ARTICULO 7º El Colegio contará con un consejo consultivo integrado por representantes connotados de los sectores de actividades profesionales, sociales y económicas del país, que asesorará a la Junta Directiva en lo concerniente a los aspectos - académicos y administrativos de la institución."

"ARTICULO 16.- En cada uno de los planteles del Colegio se constituirá un consejo que funcionará como mecanismo mixto que permita la participación de la comunidad y de los sectores productivos."

(Lo que significa que, en base a la economía mixta que caracteriza a nuestro sistema, se dará ingerencia en el Colegio a los sectores de la producción, esto es, a la iniciativa privada; seguramente con el propósito de responsabilizar a ésta en el proceso educativo, que hasta hoy no parecía interesarle, salvo como fructífero negocio tratándose de escuelas particulares, a cuyos alumnos sí se les vinculaba con los medios de producción para calificarlos debidamente y, al final de sus estudios, enriquecer a la industria con profesionistas altamente capacitados. Ahora, por lo visto, la iniciativa privada tendrá que ver también con la educación pública y no podrá darle la espalda como lo ha venido haciendo siempre, porque será también suya la responsabilidad de preparar profesionistas altamente calificados e incrustarlos en la industria, que es donde deberían estar ahora mismo todos los egresados de las escuelas técnicas, muchos de los cuales, para desgracia personal y social, son profesionistas frustrados, que no han podido justificar la inversión que el Estado hizo en su preparación académica).

(80) Es de desearse que también los obreros tengan ingerencia en el Colegio, a través de sus representantes sindicales.

"ARTICULO 17.- Corresponde a los consejos de los planteles:

III.- Opinar sobre los procedimientos y requisitos para el ingreso y promoción del personal docente."

(Si el consejo de cada plantel va a funcionar como mecanismo mixto, en el que habrán de participar la comunidad y los sectores productivos, es de suponer que habrá mayor rigorismo en la selección de los maestros).

"ARTICULO 14.- El Director General tendrá las siguientes facultades y obligaciones:

IV.- Implantar planes y programas para el mejoramiento y actualización profesional de los profesores e instructores que participen en las tareas del Colegio."

(El mejoramiento y actualización profesional de los maestros es indispensable en todo centro de estudios para cumplir con los objetivos de éste, para no caer en el burocratismo, para estimular a los profesores a fin de que cumplan adecuadamente con su función educativa).

VIII.- Suscribir convenios con instituciones públicas y privadas tendientes a regular su participación en la educación técnica profesional."

(Nuevamente se menciona la participación de la iniciativa privada en la educación técnica profesional. Ojalá sea para bien de México y los miembros de la iniciativa privada adquieran la responsabilidad que les corresponde como mexicanos en el proceso educativo nacional). (81)

(81) Este deseo lo expreso al mismo tiempo que leo la columna Tribuna Política, del periódico Ovociones de 8 de enero de 1979, en que se publica la opinión del Partido Popular Socialista (con caracteres alarmantes) respecto a la creación "sorpresa" del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

C. REGIMEN SOCIALISTA CUBANO.

La isla de Cuba estuvo regida durante siglos por poderes extranjeros metropolitanos, el de la España monárquica primero y el del imperialismo norteamericano después. Durante todo este tiempo la acción educativa estuvo orientada a justificar y mantener la dominación extranjera, limitándose a la vez la educación para impedir que el pueblo cobrara conciencia de su larga servidumbre y se levantara contra ella.

Desde la independencia de Cuba con respecto a España, a principios del siglo, hasta 1959, Estados Unidos ejerció prácticamente la tutela sobre este país, pesando sobre el proceso educativo y cultural la acción omnipresente del imperialismo, moldeando la tarea de la cultura y la educación al interés del gobierno norteamericano, impidiendo la universalización del conocimiento, bloqueando la aplicación de normas científicas modernas a la enseñanza y obstaculizando la liberación de los valores y tradiciones nacionales. Los gobiernos, cada vez más sumisos, no hacían nada por cambiar los cauces impuestos; pero la conciencia popular intuía la necesidad de un cambio de raíz y el dictador Batista, lacayo fiel del imperialismo norteamericano, habría de ser la gota que derramara el vaso.

Es así que la revolución de 1958, triunfante el 31 de diciembre, habría de iniciar en enero de 1959 el cambio radical de los moldes coloniales y abrir las vías para la verdadera popularización de la enseñanza.

El primer paso fue erradicar el analfabetismo en el más breve tiempo posible; 1961 fue el año de la alfabetización y en ese solo año esta parte de la empresa revolucionaria se logró, con el entusiasmo y el empeño que los pueblos ponen en las grandes tareas cuando saben que no están siendo engañados, porque las masas intuyen cuando se les habla con la verdad. Este trascendente hecho de cultura sólo puede darse en una comunidad socialista, en la que han desaparecido las diferencias económicas, y en Cuba se dio en toda su magnitud: la alfabetización plena en un solo año.

Alfabetizado el país, hubo que reestructurar toda la educación a fin de garantizar lo mismo al niño que al anciano el acceso a la cultura. El Ministerio de Educación se fijó la tarea de "elevar la calidad de los servicios educacionales en todos los aspectos; fortalecer el trabajo pedagógico...; mejorar la organización escolar; revisar y ajustar los planes y programas de estudio; completar y perfeccionar los libros de texto, guías y base material de estudio en general; elevar la preparación del personal docente y de dirección, y continuar trabajando en la unidad del sistema..." (82)

La escuela creció impetuosamente y multiplicó sus servicios gracias al estricto sistema de planeamiento y control puesto en práctica por el Ministerio de Educación; los principios rigurosos

(82) La educación en revolución. Instituto Cubano del Libro. La Habana, Cuba, 1975. p. 7.

unidos a la creatividad y la confluencia entre las fuentes técnicas dirigentes con el esfuerzo de los maestros y el entusiasmo de las masas, hicieron posible que en tres lustros se observaran --- avances de inusitado relieve. Para 1971 se estaba celebrando ya - el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, en el que se volcaron incontables experiencias que permitieron medir con exactitud el grado de eficacia logrado en cada aspecto de la obra educativa. Indudablemente que no se produce en escala continental -- avance similar. Antes del movimiento revolucionario el por ciento de escolarización era del 56.4; en el año lectivo de 1973-1974 -- fue del 98.5 por ciento. Esto es, que de cada mil niños en edad - escolar se matricularon 985. Los otros 15 de cada mil son los que por razones de salud no pueden asistir a la escuela. En cuanto a la retención escolar en el curso anterior, 1972-1973, alcanzó la cifra de un 97 por ciento. En el año de 1958, inmediatamente an-- tes de la revolución, estaban matriculados en la enseñanza prima-- ria 717,000 niños; en el curso 1973-1974 se matricularon 1.898,000 (cuantitativamente muy por encima del doble; cualitativamente mu-- chísimo más, pues hay que tomar en cuenta que gran número de niños que debieron haber nacido en Cuba nacieron en Miami). Los gradua-- dos de 6º año en el curso 1958-59 fueron 21,600; en el curso 1963-64 fueron 64,000, y en el curso 1972-73 fueron 134,171 (sin contar el regional de Baracoa, que para la fecha en que se hizo el cómpu-- to no había terminado el ciclo escolar). En el nivel medio, en --- 1958, había en Cuba 88,000 estudiantes; en el curso 1973-74 hubie-- ron 370,000. En 1958 el número de alumnos en la enseñanza tecnoló-- gica era de 15,000; en el curso 1973-1974 fue de 50,000. En la edu-- cación superior -dato de 1956, porque en 58 estaban cerradas las

universidades- había 15,000 estudiantes; en 1973 había ya 50,000, de ellos más de 10,000 trabajadores que estaban estudiando en las universidades. Número total de estudiantes que había en Cuba en 1958: 811,000; número total de estudiantes en 1973, incluyendo la enseñanza de adultos, 2.690,000. En este último año casi de cada tres personas había una estudiando sistemáticamente en el país.

En la Cuba revolucionaria se introdujo el sistema de estudio y de trabajo, a través de las secundarias básicas en el campo, de los politécnicos, de los institutos tecnológicos y de las universidades; para 1973 ya se tenían 140,000 estudiantes de nivel medio y superior en el sistema de estudio y de trabajo, atendiendo las producciones industriales y 5,500 caballerías de diversos cultivos.

Otro increíble avance fue la constitución del Destacamento Pedagógico, integrado por alumnos-profesores, que nació de la necesidad ineludible de satisfacer la educación del cada vez creciente número de estudiantes de secundaria. Para 1973 el Destacamento Pedagógico estaba integrado por 3,200 muchachos que acudieron al segundo llamado, más 1,100 que habían acudido al primer llamado, haciendo un total de 4,300 jóvenes universitarios que funcionaban^a como maestros de secundaria. ¿Qué tan difícil fue formar estos cuadros para la educación? Nada difícil, insisto en que la gente sabe cuándo le están hablando con la verdad y entonces se organiza, aporta su esfuerzo, trabaja con entusiasmo y está siempre dispuesta a dar algo de lo que tiene en beneficio de la comunidad.

En cuanto al presupuesto para la educación, en 1957, antes del movimiento revolucionario, era de 79.4 millones; en 1973 había alcanzado la cifra de 680 millones, ocho veces más, casi nueve. Esto refleja la importancia del estudio y el trabajo, la necesidad de

introducir permanentemente a los estudiantes en la producción, pues si es verdad que el presupuesto ha aumentado notablemente, ello es debido a que en Cuba uno de los objetivos de la educación es que ésta llegue a autofinanciarse, o sea que el sistema de enseñanza pueda ser costado por el trabajo de los estudiantes. Los institutos tecnológicos se levantan en las proximidades de las plantas industriales y cada uno de los alumnos trabaja cuatro horas todos los días, 20 horas a la semana. Así las escuelas costean sus gastos anuales y, en algunos casos, incluso las inversiones que se han realizado. El mismo principio se sigue en todas las secundarias básicas en el campo, en todas las escuelas politécnicas y universitarias. El Ministerio de Educación espera que en la próxima década, después de 1980, ya los gastos educacionales estén compensados por el trabajo productivo de los estudiantes. A este respecto dice el Primer Ministro Fidel Castro: "No habría otra fórmula para un país como el nuestro, que tiene que desarrollar su economía en condiciones de trabajo duro, puesto que no tenemos riquezas fáciles entre nuestros recursos naturales, para poder sostener un programa de educación Universal". (83)

El alto nivel educativo alcanzado en Cuba se debe principalmente a la organización del trabajo, tanto en los niveles provinciales como municipales. Se han desarrollado múltiples actividades dirigidas a elevar la calidad de las clases desde diversos puntos de vista, tales como: estudio y análisis de los contenidos, apli-

(83) Datos ofrecidos por el Primer Ministro en la parte final de la obra La educación en revolución, que reflejan de modo exacto los grandes avances logrados. pp. 220 a 223.

cación de métodos teórico-prácticos en la impartición de las materias, ejecución de ejercicios por parte de los alumnos, investigaciones de campo, participación activa de los estudiantes, -- unificación de criterios en la enseñanza, evaluación sistemática, estudio constante por parte de los maestros de las guías metodológicas y programas de estudio y, sobre todo, conciencia plena -- del cumplimiento de sus respectivos deberes por parte de educadores y educandos.

Algo que ha sido determinante también para el mejoramiento -- de la educación es la planeación anual de las tareas a desarro-- llar. Así por ejemplo, para el año escolar 1973-1974, el Ministerio de Educación definió un número determinado de tareas que pueden sintetizarse en los siguientes once puntos:

- 1º Trabajar firmemente por elevar la calidad de los servi-- cios educacionales en todos sus aspectos;
- 2º Continuar generalizando la aplicación del estudio y el -- trabajo y profundizar en su control y evaluación;
- 3º Establecer en forma progresiva el estudio del marxismo-- leninismo en la educación media superior;
- 4º Confeccionar con calidad los planes perspectivas a mediano y largo plazos dispuestos por el Gobierno revolucionario;
- 5º Continuar priorizando la formación y superación del personal docente, prestar especial atención al Destacamento Pedagógico -- co y enriquecerlo con nuevos elementos;
- 6º Asegurar la organización y apertura de las nuevas escue-- las secundarias básicas en el campo, preuniversitarias, polítéc-- nicas, vocacionales y escuelas de formación de maestros;

7º Realizar cursos de superación de cuadros de nivel superior, medio y básico;

8º Priorizar el trabajo de la Comisión Nacional Permanente - para la Revisión de Programas y Textos de Estudio;

9º Controlar la aplicación y movimiento del expediente acumulativo del escolar;

10º Continuar el estudio del pronóstico del sistema nacional de educación, y

11º Ampliar la aplicación del sistema de promoción por ciclos en la educación primaria. (84)

De la misma manera, para el período 1977-1978, se tomaron determinadas medidas para incrementar los resultados finales del -- curso, entre las que pueden citarse como principales las siguientes:

1a. Intensificar la preparación de los directores para que puedan cumplir con su responsabilidad de metodólogos;

2a. Incrementar las actividades que propicien el estudio individual y la superación de los maestros;

3a. Priorizar la atención a los grados del primer ciclo, de manera fundamental al primer grado;

4a. Fortalecer los organismos técnicos y de dirección, y

5a. Utilizar la fuerza de trabajo de los colaboradores (maestros de más experiencia) en el logro de mejores promociones. (85)

(84) Contemplamos el porvenir con optimismo, 13a. parte de la -- obra La Educación en Revolución, ya citada, pp. 228 y 229.

(85) Datos tomados de la revista Bohemia de 10 de marzo de 1978, p. 5.

Además de elaborar anualmente planes concretos en materia educativa, se hace también la evaluación a través de cada curso escolar, señalando los aciertos y los errores para enriquecer los primeros y corregir los segundos. En relación con este tan importante aspecto, nos remitimos al informe que rindió el MINED, a mediados del curso 1977-1978, a la Asamblea Provincial del Poder Popular, en una de cuyas partes se expresa: "Se han podido solucionar aspectos básicos como las capacidades escolares necesarias y el mobiliario indispensable. Aunque no se ha resuelto en su totalidad, tenemos una mejor situación cuantitativa y cualitativa profesoral que en cursos anteriores. Sin embargo hay dificultades y deficiencias tales como: insuficiente exigencia en el cumplimiento de las indicaciones técnicas y organizativas por las Direcciones de Educación -provincia, municipio y escuelas; falta de combatividad en la solución de muchos problemas que puede resolver la propia escuela; dificultades con la asistencia escolar que ocasiona atrasos en el desarrollo de los programas..."

Y continúa el texto del informe: "Atendiendo a los controles establecidos existe, más que en cualquier otro curso escolar, un mayor conocimiento sobre el grado de cumplimiento de los indicadores principales, razón que ha permitido dirigir nuestra acción hacia la atención de los problemas que requieren la más rápida solución. Existe igualmente un apoyo efectivo por parte de nuestras organizaciones, superior a cualquier otro momento."

Sobre las perspectivas del curso señala: "En cuanto a las --- perspectivas del curso, y en especial de sus resultados finales, trabajamos por el logro de un mejoramiento progresivo de los distintos indicadores que comprende la compleja misión de la educa-

ción, y nos sentimos optimistas al respecto. No esperamos grandes saltos cuantitativos en los resultados de la promoción, aunque sí un avance en relación con el pasado curso escolar..."(86)

Cuba no dispone todavía de todos los cuadros que necesita, -- pero su gobierno no desmaya en el propósito de lograrlo. Su tarea es formar profesores de primaria, y formarlos cada vez con más ca lidad; formar profesores de secundaria básica y de escuelas tecno lógicas, y formar profesores universitarios. Médicos y maestros -- se están formando muchos, y el gobierno se esfuerza por formar tam bién ingenieros constructores e ingenieros agrónomos, veterinarios y zootecnistas, economistas y técnicos de todas las ramas. Se es-- fuerza por formarlos con plena conciencia revolucionaria, para ser vir a su pueblo y para servir con espíritu internacionalista a --- cualquier pueblo que los necesite. Muchos médicos cubanos han ---- trascendido las fronteras de su patria para ir a prestar sus servi cios al Perú, a Viet Nam, al Cercano Oriente (para colaborar con -- los países árabes); también recorrieron las zonas obreras de Chi-- le, a donde no querían ir a prestar sus servicios los médicos chi-- lenos, porque a pesar de los esfuerzos del presidente Allende no querían servir al pueblo. Por eso insiste tanto el gobierno cuba-- no en formar maestros con plena conciencia revolucionaria y de -- servicio, para que ellos a su vez formen profesionistas y técni-- cos altamente conscientes de su responsabilidad social.

(86) Consideraciones generales sobre el actual curso escolar (se hace referencia al curso 1977-1978). En la revista Bohemia de 10 de marzo de 1978, p. 7.

CONCLUSIONES

Los dictadores, en el siglo XIX y en el actual, han enajenado los recursos nacionales a compañías extranjeras, impuesto un sistema de represión social en sus países y orientado la educación escolar y de masas hacia la justificación del régimen establecido. La educación sustentadora de las dictaduras, aunque cuantitativamente suficiente en algunas de ellas (como en Argentina), cualitativamente es nula porque destruye los más altos valores humanos.

Los gobiernos democráticos, aun cuando no han podido frenar la invasión del capital extranjero, ni la expansión de la cultura consumista y sustentadora de la jerarquización social, reflejándose dicha estratificación en la educación elitista, presentan sin embargo una tipología política diferente, de carácter nacionalista, abierta a la crítica social y a la evaluación constante de la educación, renglón éste, la educación, en el que cada vez centran sus esfuerzos por considerarlo el medio idóneo de integración social, a nivel nacional, y de integración de los pueblos a nivel latinoamericano, lo cual es ya un signo de madurez.

La educación socialista cubana, con todos los grandes beneficios que ha reportado a su pueblo, no ha podido trascender las fronteras de su país por el temor que aún priva entre los gobiernos latinoamericanos de encender la ira de quien todavía tiene el poder hegemónico y lo puede ejercer mediante represalias.

Pero la historia no se detiene y nuestra generación observa ya algunos signos vitales de declinación en el vecino país del norte. América Latina, en cambio, es joven y camina hacia adelante. Nuestra arma no será la guerra, ni el bloqueo económico, sino la educación como concientización de las masas para la liberación e integración de esos mismos pueblos que conforman la región latinoamericana.

C A P I T U L O I I I

L A U N E S C O

A. SU ESTRUCTURA

1. Enunciado
2. Funcionamiento
3. Actividades concretas en el área educacional.

B. PARTICIPACION DE LA UNESCO EN AMERICA LATINA

1. Progresos logrados en América Latina en el ámbito de la educación (gracias a la actividad coordinada de los gobiernos y la UNESCO)
2. Problemas mayores que enfrenta la región en - su conjunto (análisis de la UNESCO)
3. Acciones emprendidas para resolverlos (intersantes recomendaciones de la UNESCO)
4. Crecimiento de los sistemas (primer objetivo fijado conjuntamente por los gobiernos de América Latina y la UNESCO)
5. Recursos dedicados a su expansión (esfuerzo - gubernamental y asistencia técnica de la - - UNESCO).

Alumna: Brunilda Robles Palacios.

MAESTRA ASESORA: LIC. LUCIA IRENE RUIZ SANCHEZ.

H I P O T E S I S

En este tercer capítulo se plantea como hipótesis que la - UNESCO da a América Latina el tratamiento de región por conside rarla un todo cuyas partes están en proceso de integración, --- siendo la educación en su concepto un medio idóneo para acele--- rar dicho proceso.

A. SU ESTRUCTURA.

Enunciado.- La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es una de las instituciones especializadas del sistema de las Naciones Unidas. Es una organización intergubernamental, creada en 1946 e integrada por 130 Estados Miembros. A diferencia de otros organismos internacionales que trabajan en una esfera de actividad determinada, la labor de la UNESCO se extiende y multiplica en un vasto campo, dentro del cual ejerce tres funciones primordiales: el fomento de la cooperación intelectual internacional; la asistencia operativa a los Estados Miembros, y el fomento de la paz, de los derechos humanos y de la comprensión mutua entre los pueblos. "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres -afirma la Constitución de la UNESCO- es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". (87)

Funcionamiento.- La Conferencia General, en la que cada uno de los 130 Estados Miembros de la UNESCO tiene un voto, designa los miembros del Consejo Ejecutivo, elige al Director General y fija el programa y el presupuesto de la Organización para un ejercicio económico bienal. Todos los Estados Miembros contribu-

(87) UNESCO. Lo que es, lo que hace, cómo funciona. Folleto publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris. Impreso en Francia por S.N. Imprimeries Paul Dupont. UNESCO, Paris, 1973: p. 3.

yen al presupuesto según una escala de cuotas establecida por -- las Naciones Unidas. El presupuesto aprobado en octubre de 1972 para el bienio 1973-1974 ascendió a 119.954,000 dólares.

El Consejo Ejecutivo, compuesto de cuarenta miembros, se reúne por lo menos dos veces al año entre las reuniones de la Conferencia General, y vela por la ejecución del programa. Asesora, -- además, al Director General sobre diversas cuestiones, especialmente sobre la elaboración del proyecto de programa y de presupuesto que ha de ser sometido a la aprobación de la Conferencia General.

A fines de 1972, la Secretaría estaba integrada por 1,875 -- funcionarios del Cuadro Orgánico -directores, especialistas y ad ministradores- y unos 1,600 empleados del Cuadro de Servicios Ge nerales. De los funcionarios del Cuadro Orgánico, unos 1,100 tra bajan fuera de la Sede prestando asesoramiento y asistencia técnica a los diversos Estados Miembros. El personal del Cuadro Orgánico se contrata en el plano internacional siguiendo una distribución geográfica lo más amplia posible. Los funcionarios no representan a sus países respectivos, y se comprometen a cumplir sus obligaciones teniendo en cuenta los intereses de la Organización. Al frente de la Secretaría está el Director General, elegido por un periodo de seis años.

La Secretaría se compone de diversos departamentos, servi--- cios y oficinas. Los departamentos son los siguientes:

Sector Educación: Departamentos de Planeamiento y Financia--- miento de la Educación; de Planes de Estudios, Estructuras y Mé--- todos de Educación; de Enseñanza Superior y Formación de Perso---

nal de Educación, más la División de Juventud. Dependen de este sector los cuatro centros regionales, la Oficina Internacional de Educación (Ginebra) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (París).

Sector Ciencias Exactas y Naturales: Departamentos de Política e Información Científicas; de Investigación Científica y Tecnológica y Enseñanza Superior, y de Ciencias del Medio e Investigaciones sobre Recursos Naturales.

Sector Ciencias Sociales, Humanidades y Cultura: Departamentos de Ciencias Sociales; de Estudios y Desarrollo de Culturas; y del Patrimonio Cultural, más la División de Filosofía.

Sector Comunicación: Departamentos de Libre Circulación de la Información y Desarrollo de la Comunicación; de Documentación, Bibliotecas y Archivos; Oficina de Información Pública y Oficina de Estadística.

Para ayudar a la UNESCO en la ejecución de su labor, la mayor parte de los Estados Miembros han creado comisiones nacionales de la UNESCO. Estas comisiones mantienen el enlace entre la Secretaría y los organismos públicos o privados que, en cada país, se interesan por las cuestiones que incumben a la UNESCO.

En el plano internacional, la UNESCO trabaja en estrecha colaboración con las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y con las organizaciones intergubernamentales y las organizaciones internacionales no gubernamentales competentes. Estas organizaciones, algunas de las cuales la UNESCO ha contribuido a crear, desempeñan un importante papel en la elabora

ción y la ejecución del programa.

La UNESCO procura coordinar en todos los países los esfuerzos de los hombres que tienen el papel o la vocación de trabajar por el adelanto del saber, de la cultura, de la investigación, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad en un mundo de paz.

La cooperación intelectual internacional, basada en la difusión de conocimientos, el cotejo de experiencias y el intercambio de ideas, es la base de toda la acción de la UNESCO. Se ha logrado principalmente gracias a la creación de una vasta red de especialistas -educadores, científicos, artistas, escritores y sociólogos- pertenecientes a las asociaciones internacionales o a las federaciones internacionales con las que la UNESCO colabora normalmente.

Entre sus actividades más características figuran la organización de conferencias y reuniones de expertos en diversas partes del mundo, la coordinación de las actividades científicas internacionales, la unificación de los sistemas de documentación; los servicios de intercambio de documentación; la asistencia a organismos no gubernamentales; una copiosa serie de publicaciones entre las cuales se cuentan colecciones de documentos y obras de referencia; y la preparación de acuerdos internacionales a los que se invita a adherirse a los Estados.

La UNESCO realiza un enorme esfuerzo de asistencia operativa. En la actualidad, la mayor parte del personal y de los recursos financieros de la UNESCO están dedicados a prestar esa asistencia a los Estados Miembros que la solicitan. Más de mil

especialistas trabajan fuera de la Sede en proyectos de ayuda de la Organización a los Estados Miembros, y una gran parte del presupuesto ordinario de la UNESCO está dedicada a la asistencia técnica, además de que ejecuta proyectos con cargo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Aunque todas las actividades de la UNESCO contribuyen al fomento de la paz, de los derechos humanos y de la comprensión mutua, la Organización lleva a la práctica ciertos programas específicos en esta esfera. Conviene mencionar entre otros el estudio científico de los problemas relativos a la raza, a la discriminación y a los prejuicios raciales, la divulgación de la obra de las Naciones Unidas y el fomento de la educación con miras a la comprensión internacional. La UNESCO contribuyó a redactar la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, y se ha esforzado desde entonces en su aplicación, dando prioridad al contenido del artículo 26, en que se manifiesta el propósito de las Naciones Unidas de que todos los hombres del mundo tengan acceso a la educación y que ésta sea el medio para lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento de la solidaridad internacional. (88)

La función moral de la UNESCO está implícita en su programa. Su papel no se limita a ocuparse de la economía, la admi-

(88) Declaración Universal de Derechos Humanos. Publicada por El Correo de la UNESCO, noviembre 1977, p. 31.

nistración y la expansión de la enseñanza, sino a cuidar también de que la educación se ofrezca con un espíritu de comprensión y de cooperación internacional y se respete el derecho de cada uno de beneficiarse con la adquisición continua de conocimientos.

En todo lo que emprende la UNESCO, lo mismo si convoca una reunión internacional de especialistas para estudiar la manera de aumentar los recursos hidráulicos en las regiones desérticas, que si ofrece a un maestro o profesor una beca de estudios en el extranjero u organiza una exposición de tesoros artísticos, si participa en una campaña de alfabetización o envía a un experto para que organice cursos de alguna disciplina en particular, la Organización trata de difundir conocimientos, de ponerlos al servicio del hombre y, sobre todo, de hacer de ellos la base de la cooperación y la comprensión entre los pueblos.

La UNESCO tiene mucho que ver en la universalización de la idea de que todo ser humano tiene derecho a la educación. Aunque los principios de la Organización no constituyen un instrumento jurídico obligatorio para los Estados Miembros y por lo tanto sólo tienen el carácter de recomendaciones, innumerables son las Constituciones nacionales que se han inspirado en ellos e innumerables también las leyes sobre educación modificadas o elaboradas para recoger esta o aquella disposición de la UNESCO. En todo caso, sus principios han sido punto de partida de toda una serie de textos de valor jurídico incalculable. (89)

(89) Karel Vasak. La larga lucha por los derechos humanos. En El Correo de la UNESCO, noviembre 1977, p. 29.

Actividades concretas en el área educacional.- Aunque sin pretender abarcar exhaustivamente, sino sólo de manera indicativa, las actividades que la UNESCO realiza en el sector educacional, podemos considerar como principales las siguientes:

1. Planificación y administración de la educación: planificación de la educación en general; administración de la educación en los diversos niveles, esto es, ministerio, regiones, - provincias y centros docentes; financiación de la educación; - análisis de proyectos y programas; planificación del desarrollo de las universidades; planificación de los edificios e instalaciones escolares.

2. Investigaciones sobre educación:

a) Estudios e investigaciones sobre aspectos generales de la educación: desarrollo internacional de la educación; educación en pro de la paz, los derechos humanos y la comprensión internacional; educación permanente; igualdad de oportunidades de educación y trato equitativo en materia de educación; enseñanza de la pedagogía general, incluida la metodología de la reforma de la educación; psicopedagogía; estrategias nacionales de educación; estructuras educativas; modelos de innovación de la educación.

b) Preparación y concepción de planes de estudio: preparación de planes de estudio y evaluación de los resultados obtenidos.

c) Métodos y técnicas: Nuevos métodos y técnicas; producción de materiales didácticos y de manuales escolares; microenseñanza; estudio por cuenta propia y aprendizaje autodirigido; análisis de los sistemas de educación; administración de

planes innovadores en materia de educación; variantes estratégicas; dinámica de grupo; rentabilidad de las inversiones; tecnología de la educación.

d) Educación y sociedad: problemas propios de la enseñanza superior; emigración de personal capacitado; descontento estudiantil; control y gestión del sistema global de educación; nuevas estrategias de educación funcional; diversas soluciones posibles al problema de aumentar los recursos y la eficacia de la educación; educación relativa al uso indebido de drogas; educación en materia de población.

3. Formación de personal docente: formación de maestros y profesores para todos los niveles: primero, segundo y tercer grados de la enseñanza y diversos tipos de educación.

a) Educación general, esto es, la que no está destinada a grupos específicos ni a preparar para un oficio o profesión. Formación de profesores de ciencias exactas y naturales, ciencias de la ingeniería, filosofía, ciencias humanas y ciencias sociales.

b) Enseñanza técnica y profesional: enseñanza de artes y oficios, formación de electricistas, enseñanza de la economía doméstica, enseñanza agrícola y enseñanza de idiomas.

c) Formación de personal docente para grupos específicos y tipos especiales de educación:

1) Educación de los que padecen deficiencias físicas o mentales (sordos, ciegos, atrasados mentales y personas físicamente disminuidas).

2) Otros tipos de educación especial (desarrollo rural y educación física).

d) Formación de profesores de escuelas normales.

4. Educación de carácter no formal:

a) Educación de adultos: La educación de adultos está destinada a todos los adultos, sin distinción alguna relacionada con su nivel de instrucción previa. Apunta a atender las necesidades y aspiraciones de cada individuo, ayudándole a asumir las diversas responsabilidades a las que habrá de hacer frente a todo lo largo de su vida. Comprende la enseñanza general en todos los grados, varios tipos de actividades de formación, el desarrollo de diversos tipos de conocimientos y la readaptación profesional, así como la educación encaminada a lograr que el individuo pueda desempeñar sus funciones familiares y participar activamente en la gestión de los asuntos sociales, la iniciación a diversos tipos de actividades culturales, la educación destinada a facilitar un aprovechamiento óptimo del tiempo libre y la preparación para la vida de jubilado. La educación de adultos puede correr a cargo de entidades públicas o de organizaciones de carácter voluntario que utilicen los métodos que resulten más idóneos para la formación de los adultos. Puede impartirse en escuelas o clases de extensión universitaria, en fábricas, en diversos tipos de clubes u organizaciones sociales, en grupos de estudios e incluso en el propio hogar.

b) Actividades de juventud y formación de dirigentes de movimientos juveniles; educación de los jóvenes en un espíritu de comprensión internacional y formación de voluntarios de la paz.

c) Alfabetización, incluidas las actividades complementarias en este campo, la metodología y la evaluación. (90)

(90) Guía de las becas, subvenciones de estudio y servicios facilitados por la UNESCO a los Estados Miembros con fines de formación. UNESCO, 1977, pp. 17 y sig.

No es raro que a partir de la creación de la UNESCO, en 1946, la educación haya iniciado un proceso de desarrollo acelerado a nivel universal, una verdadera "explosión de la educación", y que hoy se vea en la educación ya no sólo un derecho fundamental del hombre, sino también un factor indispensable del desarrollo económico y social.

Sin embargo, sólo un 60 por ciento, aproximadamente, de los niños del mundo en edad escolar primaria y secundaria van a la escuela, y se calcula en setecientos ochenta millones el número de personas mayores de quince años -aproximadamente un tercio del total de la población adulta- que no saben leer ni escribir. (91)

Aunque esta cifra aumenta cada año "como resultado de la expansión demográfica" (92) -según considera la UNESCO- el porcentaje real de analfabetos disminuye en todas partes con diferente ritmo, gracias a las actividades de alfabetización emprendidas en muchos países con ayuda de la UNESCO, y a la difusión de la educación básica. Las dos finalidades gemelas del trabajo de la UNESCO son garantizar el derecho a la educación y contribuir a la regeneración de ésta para que esté a la altura de su expansión cuantitativa y de los nuevos objetivos que se le señalan.

La educación debe considerarse cada vez más como un modo de vida más que como una etapa preparatoria, y la distinción -

(91) UNESCO. Lo que es, lo que hace, cómo funciona. Folleto citado, p. 6.

(92) Yo diría que como resultado de la injusta distribución de la riqueza: bienes, empleo, servicios.

entre la enseñanza escolar y la educación extraescolar debe -- ser cada vez menos marcada. Por ello la UNESCO insiste en la -- necesidad de promover el concepto fundamental de educación integrada y permanente. (93)

La educación permanente fue el concepto rector propuesto -- por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. En su informe Aprender a ser (1972), esta Comisión de siete miembros, patrocinada por la UNESCO, sugirió normas de flexibilidad y democracia a los Estados que están procediendo a la reforma o establecimiento de sus sistemas educacionales. (94)

La UNESCO procura ayudar por todos los medios a los Estados Miembros para que el derecho a la educación sea una realidad y, sobre todo, para que la mujer tenga igualdad de oportunidades en la educación. Se llevan también a la práctica programas de desenvolvimiento de la educación de los niños y los jóvenes inválidos, como ya se señaló anteriormente.

La UNESCO ayuda a los Estados Miembros facilitándoles asesoramiento y servicios de expertos en materias como: la formación del personal docente -- presta ayuda a más de sesenta importantes proyectos de formación de personal docente en el mundo entero--, las construcciones escolares, el financiamiento y la administración de la enseñanza y la preparación de programas -- de estudio y de manuales nuevos o mejor adaptados, y de otros

(93) Sobre este particular hablaremos en el inciso B. de este capítulo, relativo a la participación de la UNESCO en América Latina y su labor en busca de soluciones.

(94) En este sentido es muy interesante la reforma educativa -- que se está ensayando en el Perú.

tipos de material docente. Por conducto de los servicios de documentación de la Secretaría y de la Oficina Internacional de Educación, de Ginebra, facilita, además, documentación sobre todos los aspectos de la educación.

Como la UNESCO ha constatado, en base a las experiencias realizadas en diversos Estados Miembros, que los adultos recientemente alfabetizados tienen más posibilidades de no olvidar lo aprendido si de inmediato utilizan los nuevos conocimientos, ha emprendido y sigue prestando apoyo a programas de alfabetización funcional intensivos y muy bien preparados y ejecutados (en otros Estados Miembros), en relación estrecha con varios tipos de actividades dentro del proceso de producción.

En tanto los programas de educación requieren una planificación minuciosa para poder sacar el mayor provecho de los recursos disponibles, la UNESCO hace de esta planificación uno de los elementos esenciales de sus actividades y ayuda a los Estados Miembros a organizar los servicios necesarios y a resolver ciertos problemas específicos que se les plantean en este campo. Además del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, con sede en París, la UNESCO ha creado cuatro centros regionales de investigación y de formación en este campo. El trabajo de planificación se ha extendido, al igual que los otros trabajos que emprende la UNESCO, gracias a la colaboración establecida entre ella y otros organismos internacionales interesados en el desarrollo de los sistemas educativos de las Naciones del mundo.

En efecto, la UNESCO cuenta para el desarrollo de sus múl-

tiples actividades con la colaboración de otros organismos de las Naciones Unidas, de tal manera que un Estado Miembro puede solicitar la cooperación de la UNESCO a través del Programa de Participación con la seguridad de que este Programa no es el único recurso a la disposición del Director General, ni siquiera el más importante desde el punto de vista financiero. Además de los limitados recursos (limitados en virtud de la trascendencia mundial de la Organización) de que dispone el Director General en virtud del Presupuesto Ordinario de la UNESCO, los proyectos pueden ser financiados por otros organismos de las Naciones Unidas: Banco Mundial, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fondo de las Naciones Unidas para Actividades en materia de Población (FNUAP), Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), o por Estados Miembros a través de acuerdos de fondos fiduciarios. (95)

Aunque desarrollado en forma muy sintética y con la esperanza de poder abundar en trabajos ulteriores sobre las actividades que a nivel mundial desarrolla la UNESCO, ha quedado expresado en los párrafos precedentes lo relativo a los proyectos en que trabaja actualmente la Organización, a saber: campañas de alfabetización; capacitación de maestros, hombres de ciencia y técnicos; fomento del reconocimiento de las diferen-

(95) El Programa de Participación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Por qué. Qué. Cómo. UNESCO, París, 1978. p. 22.

tes culturas; asistencia técnica para mejorar y desarrollar los sistemas educativos nacionales y, quizá lo más importante, su contribución a la paz mediante el estímulo a la colaboración - internacional en el objetivo común de la educación para todos.

(96)

(96) Naciones Unidas. Resumen para estudiantes año 1976. Publicado por el Centro de Información de las Naciones Unidas. México, 1977. p. 2.

B. PARTICIPACION DE LA UNESCO EN AMERICA LATINA

Al iniciarse la presente década se planteó la necesidad de que América Latina hiciera un análisis retrospectivo de los avances logrados durante el último decenio en los aspectos económico y social, pues algunos problemas parecían haberse agudizado y era evidente la urgencia de nuevas estrategias para su solución. Entonces varias instituciones nacionales y regionales de investigación socioeconómica y organismos de planificación de algunos países se avocaron a la tarea evaluadora, concentrándose los datos del análisis crítico y las inquietudes rectificadoras en el XV Periodo de Sesiones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que tuvo lugar en 1973 y -cuyas actividades se reflejan en la llamada "evaluación de Quito".

La EDUCACION fue uno de los renglones más importantes del proceso evaluador. Los documentos preparados para la Conferencia de Ministros, convocada por la UNESCO y realizada en Venezuela en 1971, y los debates que en ella tuvieron lugar, permitieron analizar las deficiencias educacionales y orientar a nivel nacional las reformas que habrían de ponerse en práctica. Con estos antecedentes, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe emprendió a su vez una serie de estudios para colaborar con los países latinoamericanos en la aplicación de las nuevas políticas educativas.

Al emprender la UNESCO el análisis global de la educación en América Latina, condujo sus trabajos fundamentalmente en ba

se a cinco cuestiones de interés vital, que serán objeto de este segundo inciso del capítulo consagrado a la Organización:

1. Progresos logrados en América Latina en el ámbito de la educación.
2. Problemas mayores que enfrenta la región en su conjunto.
3. Acciones emprendidas para resolverlos.
4. Crecimiento de los sistemas.
5. Recursos dedicados a su expansión.

1. Progresos logrados en América Latina en el ámbito de la educación.

Sin desconocer la individualidad de cada uno de los países que integran la región, es conveniente hacer notar una vez más que existen "problemas, aspiraciones y tendencias comunes, enraizadas en factores históricos, influencias externas y propósitos compartidos. No en vano se habla de la necesidad de la integración latinoamericana en el doble sentido de una autoafirmación y presencia de la región como tal en el contexto del acontecer mundial, y de cooperación entre los países en la solución de dificultades y en el logro de objetivos comunes". (97) Todo ello ha hecho que América Latina tome conciencia de la necesidad del cambio en el funcionamiento, en las estructuras, el contenido y los instrumentos de la educación.

(97) Evolución reciente de la educación en América Latina. T. I. Progresos, escollos y soluciones. Un estudio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, publicado con autorización de la UNESCO, París. Sep Setentas. No. 229. México, 1976. p. 11.

La educación en nuestro tiempo es una de las políticas de desarrollo en América Latina y, si bien queda mucho camino por recorrer para lograr el objetivo de una verdadera democratización de la enseñanza, ésta se ha venido convirtiendo cada vez más en un servicio de carácter masivo. Los sistemas educativos constituyen la empresa y el servicio social de mayor tamaño en las sociedades latinoamericanas por la población que atienden, así como por los recursos humanos y financieros que movilizan y emplean. Cada día es mayor la preocupación de los habitantes por alcanzar los niveles de educación media y superior, dando esto como resultado una alta tasa de crecimiento de estos dos niveles de enseñanza. Dicha preocupación es comprensible porque la población ha llegado a entender, y esto es importante, que la educación es el medio idóneo para conquistar mejores niveles de vida.

A lo largo del siglo XIX las mayorías sociales estaban marginadas de los beneficios de la educación, en vista de las características del sistema productivo agrícola y artesanal, así como de la concepción política y del desarrollo social. Pero - el siglo XX marca ciertos cambios interesantes con la industrialización, que hace nacer la conciencia obrera, y esta nueva clase productiva unida, ya no en mutualidades, sino en sindicatos, exige participación en los procesos del desarrollo nacional, misma participación que se extiende al pueblo entero, que a su vez exige, entre otras cosas, la apertura y democratización progresivas de los sistemas educacionales.

Así, tienen que iniciarse las acciones sistematizadas del Estado para la extensión de la educación primaria, con la con-

secuente explosión de la demanda de educación media y superior y de los sistemas de aprendizaje laboral fuera del sistema regular de educación. Los avances en estos renglones han sido no tables en estos últimos veinte años, casi treinta, avances que han dotado a los países de la región de una infraestructura -- educativa de amplitud y dinamismo sin precedentes, cuya condición de desarrollo para el futuro habrá de ser la mayor adecua ción de los conocimientos escolares a las necesidades económi cas de las naciones.

Entre 1960 y 1970, la población total escolarizada en América Latina aumentó de 30.2 a 55 millones de personas, lo cual representa un crecimiento global de 82.1%. (98) Este increíble esfuerzo fue mayor en los niveles de enseñanza media y superior que en la educación primaria, ya que esta última había venido extendiendo su cobertura a las grandes masas de población desde mucho tiempo atrás. Desde luego hay que considerar el extraor dinario incremento del personal docente, sobre todo dentro de la educación media y superior; durante la década de mención, - el personal docente se duplicó, experimentando un crecimiento global de 99.4%. (99)

Los enormes incrementos cuantitativos en los sistemas educativos latinoamericanos fueron el resultado de la unificación de criterios de los gobiernos de los países que integran la re

(98) Fuente: UNESCO. Statistical Yearbook. 1971. Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) "Boletines Demográficos".

(99) Idem.

gión, que se tradujo en un extraordinario incremento de los re cursos nacionales con fines de carácter educativo. "Baste de-- cir que entre 1960 y 1969 el gasto en educación como porcenta- je del producto nacional bruto creció de 2.8% a 3.7% y que los gastos públicos en educación, como porcentaje de los gastos pú- blicos totales, se incrementaron de 15% a 17% entre 1960 y --- 1969". (100)

2. Problemas mayores que enfrenta la región en su conjunto.

Estas dificultades, que preocupan a los gobiernos, a los di rigentes de la educación en América Latina y a la UNESCO, se - expresaron en la Conferencia de Ministros de Educación convoca da por la UNESCO en Caraballeda, Venezuela, en 1971, siendo en síntesis las siguientes:

a) El hecho de que aún hay muchos niños sin escuela, a pesar de que uno de los principales objetivos de la educación en Latinoamérica es la universalización de la enseñanza, sobre todo en el nivel básico, y de que tal objetivo está impreso en las constituciones políticas y en las leyes orgánicas de educa ción, y a pesar de que este objetivo se vino a fortalecer con la inclusión del artículo 26 (cuyo texto aportó la UNESCO) en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en el sen tido de que todo niño tiene derecho a una educación elemental, gratuita y obligatoria. Así, para 1970, 8.5 millones de niños latinoamericanos se encontraban fuera del sistema educativo, o

(100) Evolución reciente de la educación en América Latina. T. I... p. 23.

sea un 20% de la población comprendida entre 7 y 12 años de edad. Sin embargo, es de considerar que el problema ha decrecido: ahora uno de cada cinco niños se queda sin escuela, mientras que en 1950 eran 15.6 millones de personas entre 7 y 14 años que estaban al margen de la educación primaria, es decir, que tomando en cuenta el crecimiento demográfico de la región, en 1950 uno de cada dos pequeños estaba fuera del sistema educativo. Se registra, pues, un gran avance, atribuible a los gobiernos, que han destinado más recursos a la educación; a las masas, que han ido tomando conciencia de que la educación contribuye al cambio social, y a la UNESCO, que en sucesivas conferencias convocadas por ella misma en la región ha insistido en la necesidad ineludible de asegurar un mínimo de educación primaria a todo niño en edad escolar.

b) Las graves deficiencias educativas de la población adulta, situación que empieza a gestarse desde la primaria, en que la tasa mediana de deserción es de 60%. En 1970, 52% de los niños matriculados se hallaba en los dos primeros grados y sólo 8% en el sexto año de primaria. Ello hace que en la población económicamente activa predominen los trabajadores con instrucción nula o muy escasa, sobre todo en el sector agrícola y entre la población femenina; lo cual es tanto más grave, cuanto que en la población adulta recaen las mayores responsabilidades en materia de producción, participación política y orientación general de la sociedad y, definitivamente, no podrá hablarse de una verdadera democracia política y social mientras la población carezca de elementos educativos suficientes para organizarse y luchar por la conquista de sus derechos consagrados en las leyes, darse una verdadera representatividad en los par

lamentos y cumplir con sus deberes cívicos. Sólo a través de la educación podrá darse la integración nacional en cada uno de los países de la región y, consecuentemente, la integración latinoamericana. Mientras tanto, todo esfuerzo de los pequeños sectores empeñados en el cambio social dará resultados mínimos; asimismo, el modesto nivel educativo de la población impide la elevación de los niveles de vida, es un obstáculo para mejorar las tasas de empleo, fomenta la irracional utilización de los recursos naturales y es una cortapisa para mejorar los niveles de convivencia entre los nacionales y entre los pueblos de América Latina.

La UNESCO está empeñada, y hace constantes recomendaciones al respecto, en que, sin descuidar la educación de los niños (porque eso sería contraproducente), se imparta una educación rápida y funcional a esta importante masa de adultos subinstruidos o carentes de plano de instrucción. Los proyectos experimentales han recibido ya y seguirán recibiendo el apoyo de la UNESCO, que considera que la alfabetización de los adultos es un proceso indesligable de otros más amplios, en cuanto debe irse integrando funcionalmente al aprendizaje de otras técnicas y a mayores grados de conciencia social y participación.

c) La distribución inequitativa de oportunidades de educación, ya que algunos sectores de la población, bien sea por su ubicación geográfica, su origen étnico o su nivel socioeconómico, se encuentran marginados de tan importante servicio.

Por su ubicación geográfica, las áreas rurales son las menos favorecidas en cuanto a educación para sus habitantes, en

tanto que los sectores de población citadina reciben la mayor y la mejor educación. Así, por ejemplo, en Colombia, en 1967, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe encontró que los porcentajes de analfabetismo variaban entre 10% en la capital de la república y 82% en la Comisaría de Guainía, y los porcentajes de población atendida entre los 15 y 20 años de edad variaban de 35% en la capital a 4% en la Guajira. (101)

Por su origen étnico, los indígenas están culturalmente -- marginados y, aunque en varios países de América Latina existen institutos indigenistas, éstos parecen preocuparse más de absorber a los indígenas a la cultura occidental dominante, -- que de integrarlos preservando sus importantes valores culturales. En el Estado de Michoacán, México, donde abunda la población indígena, se realizó en 1940 el Primer Congreso Indigenista Interamericano y se pensó que a raíz de ese primer congreso se multiplicarían las acciones para integrar a la población indígena; sin embargo, el censo de 1970 reveló que el 36% de la población de ese Estado, mayor de 15 años, era analfabeta, correspondiendo la mayor parte de ese porcentaje a los indígenas. El Segundo Congreso Indigenista Interamericano se realizó en 1949 en Cuzco, Perú, departamento en el cual, según el censo de 1961, había 65.8% de analfabetismo, predominantemente entre la población indígena. (102)

Por su nivel socioeconómico, las poblaciones urbanas peri-

(101) Evolución reciente... T. I. p. 31.

(102) Idem, p. 33.

féricas están en desventaja cuantitativa y cualitativamente en cuanto al sistema educativo, en vista de que las ciudades han crecido monstruosamente fuera de todo plan, quedando desprovista de escuelas la periferia, o casi desprovista; por otro lado, en las escasas escuelas que ahí se localizan los contenidos de la enseñanza son un simple trasplante de los de las áreas urbanas no marginales, en lugar de darles un giro adecuado al modo de vida que los niños tienen, a su pesar, que padecer, que es mucho peor que el modo de vida de los niños campesinos, pues éstos tienen arraigo a la familia, a la comunidad y a la propia naturaleza, en tanto que los niños de las zonas periféricas de las grandes ciudades carecen de dicho arraigo, por lo que presentan una problemática que debe tender a resolverse de manera especial. Pero parece que precisamente donde las circunstancias externas son más adversas, es donde más faltan las instituciones educativas, donde las pocas que hay son más pobres, el personal menos calificado y el servicio más ineficiente, de modo que la acción conjunta de factores intra y extraeducativos ahonda las diferencias entre los sectores sociales en lo que se refiere al derecho efectivo a la educación.

d) Carencia de relaciones funcionales entre educación y empleo, lo cual hace que la sociedad, que piensa que la educación es un medio (y así debería ser) para mejorar su nivel socioeconómico, se vea defraudada al descubrir que no son muchos los beneficios colectivos que aporta la educación y que son demasiado elevadas las inversiones en educación comparadas con la contribución que ésta hace al desarrollo económico. Al fin de cuentas el hombre siente que ha recibido una educación adecuada cuando es capaz, gracias a ella, de producir bienes y

servicios; y este es precisamente el objetivo de la educación: transmitir conocimientos para que los educandos se incorporen a la población económicamente activa y en el sitio que les corresponde según su formación y, al mismo tiempo, capacitarse para participar políticamente en su comunidad. Pero, dado el sistema, ocurre que quienes se preparan para una función ya saturada de personal, tienen que cumplir otra en la que no se aplican sus habilidades específicas, ocupando muchas veces puestos inferiores a los que corresponderían a sus capacidades o, lo que es peor, careciendo definitivamente de empleo; lo cual contribuye a crear un escepticismo general que frena la participación de los ciudadanos en la vida política de su país. La tarea a cumplir consiste entonces en planificar la educación, encuadrándola funcionalmente dentro de la realidad socioeconómica; orientándola -sobre todo- hacia las actividades productivas y, dentro de éstas, fundamentalmente hacia las actividades agropecuarias. (103) El problema es importante y, en lugar de engendrar pesimismo, debe ser un acicate para establecer sistemáticas políticas educativas y de empleo tendientes al aprovechamiento del potencial de desarrollo que ofrece la ruralidad latinoamericana; ello beneficiaría grandemente a la población campesina y desaceleraría el proceso de éxodo de la población misma del campo a la ciudad, que actualmente sólo contribuye a engrosar los cinturones de miseria citadinos.

(103) De cada cien graduados de nivel superior, menos de cuatro corresponden a estudios vinculados con la agricultura, -- siendo que la mitad de la población de la región vive en áreas rurales y que una sexta parte del producto interno bruto proviene de la agricultura. Evolución... T.I. p. 48.

A este respecto fue muy interesante la Conferencia de Ministros de Educación que tuvo lugar en Buenos Aires hace ya algún tiempo, en 1966, convocada por la UNESCO, en la que todos estuvieron de acuerdo en la urgencia de remediar "el presente desequilibrio... dando prioridad a la puesta en marcha... de los medios de formación de recursos humanos de carácter técnico y profesional (orientados hacia las actividades agropecuarias)." La recomendación conjunta obedeció al hecho alarmante de que la educación técnica que se imparte a todo lo largo de América Latina cumple objetivos muy pobres de preparación de secretarías, personal para las industrias domésticas y del vestido, técnicos contables; y que la enseñanza para el fomento artesanal se confunde frecuentemente con la enseñanza de habilidades para producir objetos frívolos sin otra repercusión económica que la de alentar consumos improductivos y, finalmente, que la capacitación agrícola de nivel medio apenas ocupa 4% del alumnado de las ramas técnicas de ese nivel en una región en que 44% de la fuerza de trabajo se dedica a la agricultura, presentando los más bajos índices de cultura y de productividad. (104)

e) Deficiente estructura de la educación.- En la Conferencia de Buenos Aires, convocada por la UNESCO y realizada

(104) Yo pienso que en este importante aspecto la "escuela" debe ir hacia el campo y no la población rural movilizarse hacia las escuelas formalmente establecidas, que son pocas y no tendrían cupo suficiente para todos los que aspiran a capacitarse. Un ejemplo interesante de movilización de la escuela hacia el medio rural lo constituyen en México los Centros CONASUPO de Capacitación Campesina (CECONCA), que imparten cursos continuos de cría y manejo de ganado lechero, avicultura, apicultura, horticultura; cursos para analistas de maíz, frijol y sorgo, de graneros del pueblo; cursos de legislación agraria y de historia de los movimientos campesinos en México.

en 1966, los Ministros de Educación participantes señalaron -- que, en cuanto a su estructura, la educación presenta deficiencias tales como:

1) Falta de articulación que asegure la unidad -- del proceso educativo y la flexibilidad e interrelación entre los diversos ciclos y modalidades de la educación;

2) Diferencias entre la educación urbana y la rural, especialmente en cuanto a su duración y calidad (105), y

3) Desvinculación de la educación superior con -- el resto del sistema educativo.

En base a las recomendaciones de la UNESCO, en varios países se ha seguido el esquema general discutido en la citada -- conferencia, con algunas adaptaciones; esto es, además del ciclo preescolar y de un ciclo común de educación generalizada -- de 8 a 9 años (que en México llamamos primaria y secundaria), un segundo ciclo diversificado (en México la escuela preparatoria tiene dos años comunes y uno diversificado, y la vocacional tiene un año común y dos diversificados) y un nivel de educación superior que incluye, además de las carreras tradicionales, las nuevas especializaciones, carreras cortas y cursos de postgrado requeridos por la estructura ocupacional y por el -- avance científico y tecnológico. En un grupo más pequeño de -- países se observa también la preocupación por prestar el servicio de educación de adultos y el de educación especial (que en

(105) Considero que sí debe haber diferencias entre la educación urbana y la rural, pero no en cuanto a que esta última sea de menor calidad que la primera, sino que, siendo ambas de buena calidad, presenten diferencias funcionales, esto es, en relación con sus respectivos objetivos.

México ha operado desde tiempo atrás, pero en los últimos años ha procurado el Estado ampliarlo del centro a la periferia). - En fin, ha habido esfuerzos significativos por reformar la educación, ⁽¹⁰⁶⁾ pero no siempre coinciden los planes con las acciones, de tal suerte que éstas sólo cumplen parcialmente con lo proyectado. Por otro lado, las reformas no han incluido entre sus objetivos la flexibilidad de la estructura educativa, que implicaría cambiar el sistema tradicional de grados por el de niveles de maduración o de rendimiento; en Latinoamérica sigue prevaleciendo la valoración tradicional de las calificaciones, certificados y títulos, lo cual distorsiona el cumplimiento de las finalidades más valiosas del proceso educativo.

(106) Para ejemplificar los esfuerzos que se han venido realizando, hacemos en seguida una síntesis de los objetivos - que se han trazado los gobiernos, apoyados por la UNESCO y la OEA, con el ánimo de reformar la educación en América Latina. En lo que va de esta década, se ha procurado:

- o Sustituir el memorismo y la tendencia academizante por la comprensión, el razonamiento, el diálogo y el trabajo creador.
- o Promover entre los alumnos el conocimiento de los problemas o necesidades de la comunidad, del municipio, - de la entidad federativa o provincia, del país y en general de Latinoamérica y del mundo.
- o Sustituir el criterio de enseñanza como simple transmisión de conocimientos por el criterio de educación integral: científico-teórica, técnico-práctica, cívica y social, que ubique al educando dentro de su problemática cotidiana y lo enfrente a ella con el instrumental científico necesario para resolver dicha problemática en su beneficio y en beneficio de la comunidad.
- o Promover entre los estudiantes el conocimiento de sus derechos y obligaciones para que ejerciten los primeros y respondan de las segundas, tanto a nivel familiar y social, como ante el Estado.
- o Sustituir el método de educación receptiva por el de -

En cuanto a la rigidez en la organización de las materias, es conveniente hacer notar que con las reformas se ha ido reduciendo; así tenemos que en la escuela primaria se ha adoptado la forma de áreas de contenidos; en la escuela superior se han procurado armonizar las ciencias y las humanidades y se han -- ahorrado esfuerzos humanos y recursos financieros aplicando el sistema de organización departamental; asimismo, se ha difundido el sistema de asignación de créditos para flexibilizar el -- plan de estudios. Pero en cambio se mantiene la rigidez en -- cuanto a que la formación del educando se apoya todavía mucho más en los conocimientos que debe poseer que en las habilida-- des que debe desarrollar para aplicar esos conocimientos, dando ello como resultado que al momento de enfrentarse a la prác-- tica profesional el recién egresado tropieza con múltiples dificultades que la sola teoría es incapaz de resolver.

-
- ## educación activa: ejecución de ejercicios por parte de los alumnos, consulta bibliográfica, elaboración de -- tarjetas, investigación, experimentación, trabajo de -- campo, prácticas de laboratorio, etc.
- o Sustituir el trabajo individual por el trabajo de equi-- pos, para fomentar la solidaridad.
 - o Reducir la carga académica al alumnado y estimular en cambio su natural afán de investigación y trabajo crea-- dor, así como la idea y práctica de la democracia.
 - o Dar orientación vocacional a los estudiantes, con base en sus aptitudes y necesidades.
 - o Elevar el nivel pedagógico y de conocimientos de los -- maestros, mediante programas de expansión y mejoramien-- to profesional.
 - o Procurar que los funcionarios de educación, a todos -- los niveles, mantengan contacto directo con la escuela, para que sus decisiones se basen en la realidad.

Respecto al punto 2), la educación urbana y la rural son marcadamente diferentes en cuanto a duración y calidad. Así, las escuelas urbanas de nivel primario constan de todos los -- grados, mientras las rurales suelen tenerlos incompletos, limi-- tándose en algunas la enseñanza a las primeras letras y a las nociones más elementales de la aritmética. Por otro lado, el personal docente suele ser mucho más calificado en las escue-- las urbanas que en las rurales, en razón directa de los sala-- rios que percibe, que son decorosos en la ciudad, pero terri-- blemente insuficientes en el campo; de donde la calidad presen-- ta enormes diferencias entre las áreas educativas urbanas y -- las rurales.

-
- ##
- o Someter a quienes desean trabajar en la cátedra a prue bas satisfactorias de ingreso, independientemente de -- la presentación de certificados de estudio o títulos.
 - o Fortalecer el principio de autoridad por parte del per sonal directivo y docente en los planteles oficiales -- de educación media, así como regularizar el cumplimen-- to del calendario escolar.
 - o Democratizar la educación, ampliarla a todos los secto-- res de la población y mejorar la calidad de la misma.
 - o Prestar atención fundamental a las zonas rurales, don-- de los problemas educativos son más agudos.
 - o Implementar el sistema de becas para estudios en áreas de alta prioridad, como educación, medicina social, me dicina veterinaria y zootecnia, ciencias agrícolas, -- biología marina, ingeniería, petróleo y petroquímica.
 - o Agrupar las materias en áreas de aprendizaje, es decir, formar grupos de disciplinas afines entre sí, para or-- denar el pensamiento del sujeto de la educación.
 - o Establecer el criterio de educación permanente, sobre la base de que la vida debe ser un constante aprendiza je, una continua formación de hábitos, habilidades y

En cambio, hay gran rigidez en los programas de estudio, que, concebidos a nivel nacional, no toman en cuenta las condi ciones ambientales, predominando los enfoques en que se inter-pretan las necesidades económicas del alumno urbano, resultan- do desatendidas las necesidades del medio rural. Y, siendo los programas uniformes para todo el país, son además obligatorios en cuanto a su aplicación, de tal manera que este excesivo cen- tralismo no favorece la iniciativa de los educadores para ade- cuar el proceso enseñanza-aprendizaje a las condiciones ambien tales, a las características geográficas y a los niveles socio- económicos de los educandos.

- ## destrezas para el mejor desempeño del individuo, tanto en el trabajo productivo, como en su vida familiar y - social. Para ello, se han implementado sistemas de edu- cación extraescolar basada en el autodidactismo y en - la solidaridad social como los medios más adecuados pa- ra adquirir y acrecentar la cultura y fortalecer la -- conciencia de unidad entre los distintos sectores de - la población.
- o Establecer el nexo indispensable entre la educación y el trabajo productivo, mediante la aplicación práctica de los conocimientos en fábricas, talleres y áreas --- agropecuarias y marítimas.
 - o Establecer las salidas laterales a nivel medio supe--- rior, para brindar al alumno la doble posibilidad de - adquirir la formación científica y humanística que le sirva de base para continuar sus estudios superiores - por una parte, y por la otra la capacitación para po--- der actuar como técnico e integrarse de manera inmedia- ta al trabajo productivo.
 - o Diversificar la educación, para ofrecer una amplia ga- ma de posibilidades técnicas y profesionales en las.--- áreas más urgidas de la economía y más capaces de gene- rar empleo.

En relación al punto 3), subsiste la desvinculación de la educación superior con el resto del sistema educativo, o sea - que hay distanciamiento e incomunicación entre las políticas y la planificación de las acciones educativas de que se ocupan, respectivamente, los ministerios de educación y las universidades, cerrándose en esta forma la posibilidad de una articulación necesaria y de una cooperación mutuamente benéfica. El

-
- ##
- o Establecer el sistema de capacitación permanente para el trabajo, dados los cambios constantes en los terrenos de la ciencia, la tecnología, los regímenes de producción, la distribución y el consumo.
 - o Procurar que la educación que imparte el Estado sea autoficiente, esto es, que los educadores enseñen a aprender.
 - o Fomentar la participación de la comunidad y especialmente de los sectores productivos en el sistema educativo.
 - o Correlacionar el proceso educativo en sus diversos ciclos, desde la educación pre-escolar hasta la universitaria, para lograr la formación armónica de los estudiantes.
 - o Impartir una educación estrechamente vinculada a la solución de los grandes problemas nacionales, así como a la conservación y acrecentamiento de los valores culturales.
 - o Establecer el servicio social obligatorio de los estudiantes en tareas de alfabetización y elevación del nivel de conocimientos de las personas adultas.
 - o Unificar criterios en la enseñanza; promover entre los maestros el estudio y análisis de los programas, y establecer sistemas de evaluación permanente.

Para alcanzar estos objetivos se han hecho planes ambiciosos y se han ensayado métodos en todos los países de América Latina, pero las acciones que se emprenden no siempre coinciden con los fines, lo que hace pensar que los medios no han sido adecuados al fin que se persigue.

concepto de autonomía universitaria, en sí, es válido plenamente, pero a veces se proyecta en una perspectiva tan rígida que impide la relación indispensable con el resto del sistema educativo, obstaculizando el desarrollo integral de la educación.

f) Escasa participación de los usuarios de la educación.- En todos los países de la región se formulan críticas y se observa una creciente preocupación por el problema de la calidad de la educación en cuanto a su contenido, métodos y resultados. Opinan los padres de familia, los educadores, los empresarios, los comerciantes y las mismas autoridades educativas. Los sectores que no tienen la responsabilidad directa de la educación culpan de las fallas a los educadores y a la administración educacional. Los maestros y los administradores del sistema atribuyen las deficiencias a los factores sociocultural y económico, pero sobre todo a los estudiantes, respecto de los cuales opinan que carecen de disciplina e interés por el estudio. (107) Pero casi nadie expresa lo que entiende por calidad de la educación, ni los diversos sectores críticos parecen tener la menor urgencia de organizarse para concebir las acciones encaminadas a superar las deficiencias. En tanto educadores, padres de familia y los propios estudiantes estén al margen de toda decisión adoptada por el sistema, seguirá habiendo un lamentable desperdicio de potencial humano, cuya contribución sería muy provechosa para los usuarios de la educa--

(107) La carencia de disciplina e interés por el estudio de parte de los escolares es resultado de la indisciplina de los profesores y administradores, tolerada por el sistema, y resultado también de la falta de perspectivas ocupacionales al término del ciclo superior o técnico medio.

ción y para el propio sistema; a más de que la sociedad entera debería estar inmersa en el fenómeno educativo, ya que en última instancia el sistema educativo debe atenderse, más que como un fin en sí mismo, como un medio para cumplir una función social y esta función social interesa a la colectividad entera.

3. Acciones emprendidas para resolver los problemas de la educación en América Latina.

Es innegable la contribución de la UNESCO tanto para colaborar con los Estados de la región en el análisis crítico de las deficiencias en materia educativa, como para aportar criterios científicos que a lo largo de sucesivas Conferencias Interamericanas sobre Educación se han ido discutiendo y adoptando, con las adaptaciones necesarias en base a las condiciones propias de cada país. Se ha insistido reiteradamente en el señalamiento de objetivos que cumplan con la función de orientar y dar intencionalidad al proceso educativo, impulsar y motivar la acción educativa y proporcionar los criterios que permitan evaluar sus resultados. Como resultado, se han hecho esfuerzos para reformular los objetivos de la educación, confrontándolos con las características y las necesidades del desarrollo. En este aspecto, los cambios más relevantes se han registrado en el ámbito de la educación superior, al señalar a la universidad una misión de compromiso con el proceso de cambio social y económico. También hay experiencias interesantes de reformulación de los objetivos generales y específicos de las diversas áreas que comprende el plan de estudios en la educación básica.

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, propiamente dicho, se han ido haciendo a un lado poco a poco las formas tradicionales de educación individualista y competitiva, para sustituirlas por nuevas formas de educación grupal y cooperativa: -- formación de equipos que investigan y exponen, con lo cual se ha ido relegando también la función expositiva del profesor, -- cambiándola por otra función más dinámica que es la de corregir deficiencias, aclarar confusiones, enriquecer conocimientos, -- sembrar dudas para orientar hacia nuevas investigaciones, orientar a los educandos e interesarlos vivamente en su propio aprendizaje.

En varios países de la región se han adoptado objetivos -- más acordes con la evolución cultural y socioeconómica y con la realidad latinoamericana; por ejemplo, junto a la idea de afirmación de la nacionalidad se plantea como un fin de la educación el formar conciencia en favor de la integración regional; a la idea del culto a los valores tradicionales se agrega la de capacitar para comprender el cambio y participar en él con una actitud creadora.

No obstante, sigue planteándose como una necesidad la formulación de objetivos como tarea esencialmente cooperativa e interdisciplinaria, en la que conviene que participen todas las fuerzas de la sociedad; coordinada dicha tarea por educadores, sociólogos, antropólogos, economistas, políticos de carrera y otros especialistas de las disciplinas sociales que puedan contribuir a proyectar luz sobre el problema de la calidad de la educación. Es necesario dar una nueva imagen valorativa de la

educación, en función del papel que debe desempeñar en la sociedad, y someter los objetivos a revisiones periódicas de carácter crítico para actualizarlos en base a los cambios característicos de nuestro tiempo. La educación es un problema de conciencia, más que de recursos financieros.

En cuanto a los contenidos de aprendizaje, los programas vigentes suelen tener todavía un carácter normativo tan detallado que no dejan margen suficiente a la iniciativa del educador, tal vez porque las autoridades centrales tratan de facilitar la labor de los maestros llevándolos de la mano a través de enunciados demasiado analíticos y señalamiento de actividades por cumplir. Sin embargo, en varios países de América Latina ha logrado superarse esta rigidez en la medida en que cuentan con un personal docente que posee ciertas garantías mínimas de idoneidad profesional. En México, por ejemplo, la libertad de cátedra de que se disfruta en el nivel universitario permite dar cierta flexibilidad a los contenidos programáticos, adaptándolos a las características grupales; a más de que, por otra parte, las comisiones encargadas de la elaboración de los programas están integradas por especialistas en las diversas disciplinas y por personal preparado en la programación de la enseñanza.

Un aspecto en el que la UNESCO ha insistido constantemente en las reuniones latinoamericanas de Ministros de Educación, es el relacionado con la necesidad de formar en los educandos actitudes favorables al trabajo productivo, en lugar de tratar los temas de clase de manera abstracta o apoyándose tan sólo en manuales en los que la realidad se ofrece a base de representaciones ajenas a las vivencias del educando. No se trata,

desde luego, de que se intente resolver el problema a través de la ejecución de actividades manuales, sino precisamente a través del trabajo productivo integrado a la experiencia formativa. Para ello es indispensable que participen los sectores de la producción en apoyo a la escuela, pues de muy poco sirve -- que el trabajo se instale exclusivamente a nivel escolar con los equipos y los talleres de cada plantel y, naturalmente, -- también con sus grandes limitaciones; de donde resulta que las labores prácticas quedan reducidas a un remedo de trabajo o a un período de horario en que se juega a trabajar, al margen de todas las implicaciones del verdadero trabajo.

Los esfuerzos de la UNESCO no han sido totalmente vanos, pues se han ensayado en varios países de la región soluciones a estas dificultades. Así por ejemplo, en Costa Rica ciertas carreras no quedan concluidas sino hasta que el estudiante haya permanecido durante cierto tiempo en una fábrica, en un taller o en una unidad agrícola, en situación bastante similar a la del personal de producción; pero aún quedan muchos países pendientes de organizar de esta manera la enseñanza. En Perú se ha alentado la actividad voluntaria de los estudiantes en períodos de vacaciones, con objetivos de carácter predominantemente social. En México toda la etapa de la enseñanza media, en su modalidad agrícola, se hace en el campo, combinando la formación académica con el trabajo productivo. Naturalmente el país que más éxitos ha acumulado en estos aspectos es Cuba y muchas de sus valiosas experiencias podrían ser trasplantadas -- exitosamente a otros países de Latinoamérica, pero el terror capitalista al socialismo impide muchas reformas sociales que redundarían no sólo en beneficio de la educación, sino de la -

producción, que al final de cuentas es resultado de la buena calidad de la primera.

Otro aspecto que ha preocupado a la UNESCO es que América Latina se encuentra todavía en una fase precientífica, en vista de que la enseñanza no ha sido debidamente orientada a despertar y fomentar la actitud científica, de observación metódica y de pensamiento crítico; entre las fallas principales se cuenta el énfasis en conocimientos y datos aislados, el tratamiento fragmentado de los temas y la ausencia de conceptos unificadores, la excesiva importancia atribuida a la memorización, la falta de actividad experimental e investigativa y la débil vinculación del conocimiento con sus aplicaciones prácticas.

En este renglón se ha desplegado un esfuerzo conjunto a nivel regional y con el apoyo de la UNESCO para superar estas deficiencias. En el año de 1972, en la Oficina de Ciencias de la UNESCO para América Latina, se celebró una reunión regional de expertos sobre este tema, cuyas conclusiones y recomendaciones han empezado a ser de gran utilidad, como por ejemplo el interés que se ha puesto en acabar con la tradicional desconexión de la enseñanza científica impartida a través de especialidades totalmente separadas como la física, la química, la biología y la matemática, desconexión que no permitía visualizar -- las vinculaciones fronterizas entre dichas ciencias, las múltiples relaciones que entre ellas existen, la captación del principio de unidad de la ciencia y la forma en que los respetivos conocimientos se combinan para la explicación de los fenómenos naturales y la solución de problemas humanos. Se ha desplegado ya en la región un esfuerzo por superar estas deficiencias

a través del concepto de "enseñanza integrada" de las ciencias.

Asimismo, la UNESCO ha hecho hincapié en la necesidad de coordinar en los maestros de ciencias la preparación científica y la formación pedagógica, pues la experiencia ha demostrado -- que personas con una alta preparación son poco capaces de transmitir el conocimiento a los educandos, pues aun cuando consagran una parte de su tiempo a la enseñanza, carecen de forma -- ción pedagógica.

Acatando la recomendación de la UNESCO, los países de la región han dado pasos para satisfacer esta necesidad, concibiendo algunos programas de capacitación acelerada, complementados con guías didácticas. Se trata de evitar en lo posible que la ausencia o deficiencia de la formación psico-pedagógica de los profesores de ciencias distorsionen las finalidades de la enseñanza en las sucesivas etapas de desarrollo del educando y del proceso educativo.

También en relación con la enseñanza de las ciencias, la UNESCO ha recomendado la elaboración de programas destinados a la iniciación en el conocimiento científico elemental de toda la población, mediante los medios de difusión masiva. A este respecto son de destacar las acciones emprendidas por México y Venezuela a través de la televisión y por Costa Rica a través de la radio.

Desde luego es importante señalar que la educación formal no ha obtenido grandes logros cuando se ha impartido por televisión. Así, por ejemplo, en México no parece haber dado de

resultados muy positivos la Telesecundaria, y se entiende, pues la enseñanza impartida por esta vía tiene la desventaja de la desviación en el conocimiento, en tanto el alumno, aun cuando tome apuntes, no tiene la posibilidad inmediata de plantear sus dudas y recibir la explicación tendiente a aclararlas; por otro lado, la preparación es incompleta porque el maestro no puede formular preguntas a los alumnos para evaluar el grado de aprovechamiento en cada clase; también existe el problema de la imposibilidad de la práctica personal en el laboratorio de física, química o biología, pues por muy completo que éste sea, por muy experto que el camarógrafo se muestre (sobre todo en los acercamientos) y por muy cuidadoso que el maestro procure ser en la explicación y el movimiento de sus manos al demostrar el fenómeno de la gravitación, al mezclar sustancias o al practicar una disección, el conocimiento exclusivamente visual nunca puede equipararse al conocimiento práctico que se adquiere en forma directa. Resulta obvio, pues, que la educación formal requiere de un guía que aclare dudas, que interrogue a sus alumnos, que establezca el diálogo y que atienda personalmente la realización de los ejercicios escolares y de las prácticas de laboratorio.

Sin embargo, es conveniente hacer notar que la enseñanza por televisión es una puerta abierta para la adquisición de conocimientos por parte de los sectores de la población que no tienen acceso a las aulas, pudiendo por este medio divulgarse fácilmente los avances de la ciencia, la tecnología y la cultura en general, además de que resulta bajo el costo de la aprehensión de los conocimientos.

En cuanto a los auxiliares didácticos, la UNESCO insiste en la necesidad de su utilización, con la recomendación expresa de que por ningún motivo se les adopte como sustitutos del profesor, sino precisamente como auxiliares del proceso educativo, mismo proceso en el cual la parte más importante la constituye precisamente el elemento humano: educador y educandos.

El uso de las filminas y diapositivas, el retroproyector, el franelógrafo y otros instrumentos auxiliares de la enseñanza no se ha generalizado; pero ya hay interesantes experiencias en México, Brasil, Argentina, Venezuela, Perú y Costa Rica, principalmente, tales como la adecuada utilización de cintas magnéticas y sistemas de comunicación individual a través de micrófonos y audífonos en los laboratorios de idiomas, lo cual permite el constante contacto entre el maestro y los alumnos y la corrección oportuna de los errores de pronunciación. A manera de ejemplo, podemos considerar también la atención que se ha puesto a la enseñanza de la biología en los niveles primario y medio básico, y a la enseñanza de la ecología en el nivel medio superior, mediante la proyección de películas que ilustran el conocimiento impartido por el profesor, enriqueciéndolo, en tanto los estudiantes captan de manera audiovisual la relación profunda que existe entre el hombre y el medio ambiente y la importancia que tienen las acciones humanas tendientes a conservar las riquezas naturales que hacen posible la vida y la salud del hombre; la geografía y la historia son, asimismo, materias en las que se ha procurado impartir el

conocimiento con ayudas audiovisuales en los diversos niveles de escolaridad, y, específicamente en los grados superiores, es ya rico el material que poseen las universidades (sobre todo en los países antes mencionados) como complemento en la impartición de las diversas materias que se cursan en las carreras de Ingeniería y Arquitectura.

Es de desearse que la utilización eficiente de los auxiliares didácticos se extienda a todas las áreas de la enseñanza y a todos los países de América Latina, en apoyo de las acciones humanas de educadores y educandos, pero jamás -hay que insistir- con carácter sustitutivo, pues no hay máquina en el mundo capaz de suplir el calor, la emotividad y la entrega manifiesta del maestro hacia sus alumnos.

El esfuerzo por mejorar los procesos y resultados de la formación científica, está llamado a constituir uno de los elementos fundamentales de las políticas educativas y de desarrollo del futuro. Es oportuno recordar lo expresado en la Decla-

ración General formulada por los Ministros de Educación de América Latina y del Caribe en la Conferencia realizada en Venezuela en 1971: "Dentro del proceso de renovación de la educación, el papel que en ella y en todos sus niveles y formas desempeñen la ciencia y la tecnología, decidirá en gran medida el aporte de la educación al desarrollo de los países de la región. En definitiva, es el grado de dominio y generalización del conocimiento científico y de sus aplicaciones que los separa y los hace depender de las naciones que cuentan con este poderoso instrumento de progreso". (108)

En efecto, lo que nos está haciendo falta son científicos y técnicos altamente calificados en las ramas de la agricultura, la ganadería, la silvicultura, la piscicultura, la geología, la oceanografía y todas las derivaciones de estas importantes ramas de la producción. La industria debe estar integrada a estas actividades y producir en menor escala automóviles, refrigeradores, lavadoras, aspiradoras, televisores, radios de pilas y artículos de lujo, para orientar el esfuerzo y los recursos a la producción de tractores suficientes, implementos de labranza, aplicadores de insecticidas para bosques y cultivos, fertilizantes; pues tal parece que la industria latinoamericana se ha entregado en brazos de los aparatos que hacen la vida cómoda, pero se ha olvidado del campo, que produce bienes de consumo para la alimentación humana: trigo, carne y leche,

(108) Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del fomento de la ciencia y la tecnología en relación con el desarrollo en América Latina y el Caribe. - Venezuela, del 6 al 15 de diciembre de 1971. Evolución y tendencias del crecimiento de la educación en América Latina y el Caribe. Datos estadísticos. París, UNESCO, 1971. 156 p.

y se ha olvidado de conservar y reproducir las riquezas de los mares, ríos y lagos; si el hombre de esta parte del mundo persiste en esta necedad, muy pronto tendrá que masticar radios y beberse el agua de sus baterías, esto es, perecer por inanición.

Ahora bien, en el ámbito de las ciencias sociales, la UNESCO ha venido recomendando a los países de la región, a lo largo de las conferencias interamericanas sobre educación, que se incluya de manera seria en el proceso enseñanza-aprendizaje el conocimiento coordinado de las disciplinas sociales: la educación política, en el más profundo sentido de este concepto, como preparación para la participación activa y consciente y el fortalecimiento de los valores de una sociedad democrática, como preparación para una libre y amplia reflexión sobre la naturaleza de los poderes y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones; pero este proceso debe estar acompañado de otro más importante: la democratización de la organización y la vida misma de las instituciones escolares, en la que se asegure la participación efectiva, en la que las relaciones entre los componentes de la comunidad educativa, las modalidades de ejercicio de la autoridad, los métodos de enseñanza y de evaluación de sus resultados, el espíritu de equipo y de solidaridad, contribuyan a la interiorización en los educandos de los valores que caracterizan a la sociedad democrática. En este sentido es muy ilustrativa la concepción que de la colectividad escolar tenía el pedagogo ruso Makarenko, "como una célula que no surge de motu proprio, de forma espontánea, sino que se crea como resultado de la actividad consciente y concreta -

de las personas. También forma parte de las peculiaridades esenciales de la colectividad su derecho a defender los intereses comunes, a exigir la supeditación de los intereses personales a los sociales. Makarenko llamó a este derecho soberanía de la colectividad". (109) Es menester crear condiciones para el desarrollo armónico y libre del individuo en función de la colectividad. "Para trabajar con una sola persona -decía Makarenko- hay que conocerla y cultivarla. Si yo me imagino las personas como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas". (110)

La educación económica es otro factor importante de la formación social de los escolares y de las masas. En un mundo penetrado en todas sus dimensiones por el fenómeno económico, -- los individuos han de ser iniciados en el conocimiento de la naturaleza del desarrollo y del subdesarrollo y los factores -- que lo determinan; deben ser educados para la doble función de productores y consumidores; han de conocer el valor que representa el trabajo en la producción de los bienes; han de aprender a consumir, pero no en aras de la publicidad, sino de las necesidades básicas; han de cuidar (los escolares) el salario de sus padres y (los adultos) el salario propio; han de ser capaces de integrar los valores económicos en el conjunto de los restan

(109) KUMARIN, V. Anton Makarenko, su vida y labor pedagógica. Esbozo biográfico. Compilación de A. Kudryashova. Trad. del ruso por Joaquín Rodríguez. Impreso en la URSS. Edit. Progreso. Moscú, 1975, p. 33.

(110) MAKARENKO, Anton. Obras, T. V. pp. 173-174. Edit. Progreso. Moscú, 1957.

tes valores que dan orientación y sentido al esfuerzo humano. La UNESCO no ha perdido oportunidad, en las conferencias interamericanas sobre educación, de sugerir a los Ministros la conveniencia de integrar la economía a los programas de estudio, dentro del área de Ciencias Sociales en el nivel primario y como materia en los niveles medio básico y medio superior. Actualmente son varios ya los países de América Latina que han adoptado la economía como disciplina obligatoria para los escolares; México se encuentra dentro de este grupo de países, aunque cabe decir que todavía se da preferencia -en el nivel medio superior- a la historia de las doctrinas económicas o -en las escuelas especializadas en administración- a una materia que se denomina Crédito y Bancos; sin embargo, en los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM se ha afrontado con más realismo el estudio de la economía y se ha fomentado el espíritu analítico del alumnado en relación con los sistemas económicos que privan en el mundo y la influencia negativa que ejerce el capitalismo imperialista en el subdesarrollo de los países que integran lo que ha dado en llamarse el tercer mundo.

La UNESCO ha insistido en el papel indispensable que representan los estudios sociales en el esfuerzo de integración regional en que están empeñados los países latinoamericanos. Estos estudios están llamados a desarrollar el conocimiento y la comprensión mutua entre los países de sus realidades, problemas y esfuerzos de desarrollo, para lograr la convergencia y complementación del esfuerzo hacia el logro de objetivos culturales y socioeconómicos comunes.

4. Crecimiento de los sistemas educativos en América Latina.

Como resultado del Proyecto Principal para la Extensión de la Educación en América Latina, los estudios realizados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe nos ilustran respecto a la expansión considerable que experimentaron los sistemas educativos de la región durante la década 1960-1970, en que el ritmo de crecimiento casi se duplicó en los tres niveles de enseñanza: primaria, media y superior. Globalmente considerado, el ritmo de crecimiento de la matrícula fue mayor durante los primeros cinco años; en los otros cinco años disminuyó un poco en cuanto a su totalidad, pero en cambio aumentó considerablemente el de la enseñanza superior, que tuvo que dar cabida al enorme número de egresados de la enseñanza media. Expresada porcentualmente, la tasa de crecimiento de la matrícula global fue de 6.3% en el primer lustro del decenio y descendió ligeramente a 6.1% en el segundo lustro, siendo América Latina la región del mundo donde el ritmo de expansión de la educación fue más acelerado. (iii)

Asimismo, se observó un menor índice de deserción escolar en relación a épocas anteriores, por lo que la educación superior -como ya se dijo- se vio incrementada.

En cuanto a la educación media superior (nivel preparatoria), se registró un incremento general, pero se redujo la pro

(iii) Evolución reciente de la educación en América Latina. T. II. Crecimiento y patrocinio. Un estudio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, publicado con autorización de la UNESCO, París. - Edit. Sep Setentas. No. 230. México, 1976. pp. 7 y 8.

porción de la matrícula en las escuelas técnicas, observándose además un fenómeno que no corresponde a las necesidades regionales: la rama comercial cubre más de la mitad de la matrícula de enseñanza técnica, siguiéndole en importancia la rama industrial, mientras que la rama agrícola -que es la más indispensable- presentó poco desarrollo. Este, que es uno de los problemas más graves de América Latina en materia de educación, es atribuible al imperialismo que ejerce nuestro vecino país del norte, cuya acción publicitaria ha influido para que las familias envíen a sus hijos a las escuelas técnicas de las ramas -comercial e industrial, con la esperanza de que obtengan -tras una corta especialización- empleo seguro y bien remunerado en las empresas extranjeras que operan en nuestros países; esperanza que se frustra en la realidad, tanto por la insuficiente preparación de los egresados, como por la saturación que presenta ese mercado de trabajo. En cambio, las familias escatiman esfuerzos para mandar a sus hijos a las escuelas técnicas agropecuarias, por el prurito generalizado de la pobreza en el campo; lo cual no es más que una falta absoluta de concientización de las masas, que no comprenden que el campo seguirá pobre mientras no haya científicos y técnicos altamente especializados que orienten a la población rural para hacer producir la tierra.

Pero, siguiendo con la expansión de los sistemas educativos, es de considerar el aumento del personal docente durante la década de mención, a más de que se mejoró la estructura profesional del magisterio. En la mayor parte de los países latinoamericanos, más del 70% de los profesores tenían al final --

del decenio algún título docente conferido por escuelas normales de nivel postsecundario o de nivel medio, o por instituciones dedicadas a la capacitación del magisterio en ejercicio; - aunque desgraciadamente los maestros titulados siguen prefiriendo trabajar en las ciudades, donde disfrutan de mejores niveles de ingresos y de vida en general; mientras tanto, en las escuelas rurales la mayor parte de los maestros siguen siendo empíricos. Creo que sería muy saludable en nuestros países capacitar a los estudiantes de nivel medio superior (mediante un curso serio de didáctica) para que presten su servicio social como maestros en las comunidades rurales cercanas a la ciudad en que viven, pudiendo incluso considerarse la prestación de este servicio social como requisito indispensable para ingresar a los estudios superiores. En las ciudades monstruosas ni siquiera tendrían que trasladarse al medio rural, puesto que en la periferia sobran niños en edad escolar que carecen de educación y adultos carentes de los conocimientos más elementales.

En los niveles medio y superior, durante la década a que se viene haciendo referencia, no aumentó considerablemente el profesorado, pero la política educativa se orientó hacia un mejor aprovechamiento de los docentes, aumentando la proporción de maestros de tiempo completo.

En cuanto a la participación de la mujer en el proceso educativo, se registró un aumento en la matrícula, siendo dicho aumento más notorio en los niveles medio y superior, lo cual implica un mayor grado de conciencia de la mujer actual sobre la necesidad de participar en el proceso de producción -

al término de sus estudios. Aunque el aumento fue más notorio en los niveles medio y superior, también se registró en los niveles primario y medio, llegando el porcentaje de mujeres casi a igualar el de los varones, lo cual sólo se había observado antes en los países desarrollados. El personal docente femenino también registró un aumento y en los últimos años de la década se estabilizó en 66%, considerados globalmente los niveles primario, medio y superior, distribuyéndose de la siguiente manera: de cada cien personas docentes en el nivel primario, ochenta eran mujeres; de cada cien en el nivel medio, cincuenta mujeres, y de cada cien en el nivel superior, diez mujeres.

El problema mayor que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos es la deserción y la repetición (esta última representa un desperdicio de los recursos financieros). Si en los próximos años se logra superar esta deficiencia, se habrá dado un paso trascendental; por ahora hemos de conformarnos con lo que ya es un mejoramiento significativo: la mayor penetración de la educación en la edad correspondiente a las primeras letras, pues al final del decenio 83% de los niños de siete años eran atendidos. La política educativa debe orientarse en adelante a mantenerlos dentro de las aulas el mayor tiempo posible, pues cada año que pasa el niño o el joven en la escuela es un paso hacia la autosuficiencia, por una parte, y hacia el mejoramiento económico de la región, por otra. La integración sociocultural, económica y política de Latinoamérica depende en gran medida de la educación de sus habitantes, pero no de una educación a medias, sino de una educación integral.

5. Recursos dedicados a la expansión de los sistemas educativos: a) recursos financieros. b) recursos humanos.

a) Recursos financieros.

Los países latinoamericanos, durante el decenio 1960-1970, aumentaron su esfuerzo financiero por extender y perfeccionar los sistemas educativos, y de 2.8% del producto nacional bruto que destinaban a principios del período, pasaron a 3.7% al final. La década marcó a los sistemas educativos de América Latina con el sello de un rápido crecimiento en el volumen de los recursos financieros que les son destinados, especialmente los que provienen del sector público. El esfuerzo en educación alcanzaba una cifra cercana a los 1,850 millones de dólares en el año inicial del período citado, llegando a aproximadamente 4,700 millones de dólares en el año final del mismo, de modo que el gasto educativo mucho más que se duplicó en el transcurso de los diez años. (112)

En todos los países el sector público asume la mayor cuota de responsabilidad financiera respecto a la educación, siendo el gasto de este sector, al final de la década, de 83%, --- mientras que el gasto del sector privado era sólo del 17%. Pero este último porcentaje es muy relativo, porque se presenta el problema de la asignación de subsidios para educación que, con distintos criterios y patrones de referencia, entregan los

(112) Fuente: B.I.D. Proyecto Internacional para el Financiamiento de la Educación. Reunión Latinoamericana, Colombia, 1973.

gobiernos a la educación privada. Los subsidios constituyen un egreso del sector público para la actividad educacional, pero son gastados por el sector privado, de manera que si se computan en el gasto del sector público, la cifra del sector privado se vería muy reducida y no describiría con claridad la real actividad educacional privada, que en última instancia es una actividad de apoyo al Estado en cuanto absorbe buena parte de la población escolar; aunque, claro, la actividad educacional privada es un negocio, en tanto que la misma actividad realiza da por el Estado es un servicio social.

Los porcentajes anotados anteriormente corresponden en -- forma global a la región, pero desde luego varían de un país a otro. Por ejemplo: en Bolivia el gasto público en educación -- era, al final del decenio, de 80.6% y el privado de 19.4%; en Costa Rica el gasto público era de 90.5 y el privado de 9.5; - en México el primero era de 84.4 y el segundo de 15.6; en Perú el público era de 86 y el privado de 14, igual que en Venezue- la; en Cuba, desde 1961, el gasto total es público, es decir, el 100% del gasto en educación lo aporta el Estado. (113)

La atención que los sectores públicos latinoamericanos es es tán dando a la educación es cada vez mayor. Así, en 1960 sola- mente en cuatro países el gasto educativo público representaba arriba de 20% del gasto público total, en tanto que el número de países se elevó a once en 1970. (114)

(113) Fuente: UNESCO. Educational Cost Analysis in Action: Case Studies for Planners. Vol. II, 1972.

(114) Idem.

b) Recursos humanos.

Sería un error restringirse a la interpretación económica del valor de la educación. Los beneficios que recibe y también los que aporta no se limitan a los económicos, sino que en ella concurren aspectos socioculturales, psicológicos y políticos - que tienen en conjunto gran significación. La sola relación entre el gasto en educación y el producto nacional bruto, ya está reflejando la importancia que la comunidad concede a la educación. Además, hay todo un aparato de educadores y administradores que hacen posible el avance del proceso educativo. Y ahí están también los educandos, que, con todas las fallas que pueden atribuírseles, constituyen un material humano de incalculable valor que sólo espera ser conducido por los cauces de la orientación adecuada, la enseñanza sin reservas y la politización suficiente para devolver con creces a la comunidad lo que de ésta ha recibido.

El elemento humano nacional, regional y el representado - por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, están empeñados conjuntamente en la labor educativa de América Latina. Los Ministros de Educación mantienen contacto constante con la UNESCO, ya en lo particular, ya reunidos en conferencias regionales sobre la materia. Dos objetivos, íntimamente relacionados, constituyen las motivaciones y las líneas directrices comunes de las acciones en materia educativa de los gobiernos y de la UNESCO en la región: la plena democratización y la renovación de la educación.

La colaboración estrecha que existe entre los gobiernos -

latinoamericanos, en tanto buscan conjuntamente las soluciones adecuadas al problema educativo de la región, y la asistencia técnica que reciben de la UNESCO, han quedado manifiestas en la multitudada Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del Fomento de la Ciencia y de la Tecnología en relación con el Desarrollo de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO y reunida en Venezuela del 6 al 15 de diciembre de 1971, cuya parte final se transcribe a manera de ilustración del tema tratado:

"q) En lo que respecta a la asistencia técnica internacional, la Conferencia hace explícito su reconocimiento por la colaboración y la acción eficaz de la UNESCO en los esfuerzos de los países por impulsar su desarrollo educativo, científico y cultural.

"En cuanto a la acción de la UNESCO en América Latina y en la región del Caribe en los años futuros, la Conferencia formula las siguientes consideraciones que espera sean acogidas por el director general y aprobadas por la Conferencia General de la Organización. En 1956, la UNESCO y los gobiernos de América Latina emprendieron la realización de un Proyecto Principal relativo a la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, que permitió dirigir hacia objetivos precisos la acción de la Organización y la de los gobiernos en esa esfera, y cuyos resultados se evidenciaron en la década de 1960-1970 con el notable crecimiento de los sistemas educativos de la región. Ahora parece llegado el momento de que la UNESCO y los gobiernos, conjuntamente, emprendan un esfuerzo similar a aquél, esta vez dirigido a la renovación de la educación. Para

adquirir contenido concreto, las acciones sistemáticas en favor de la renovación deberían comprender e integrar los elementos esenciales siguientes: la promoción de la investigación y la experimentación educativas en una perspectiva de innovación y reforma; el desarrollo de los componentes científicos y tecnológicos de la educación; la búsqueda de fórmulas para superar la falta de articulación entre las estructuras escolares y las formas de educación extraescolar, y para vincular unas y otras con los problemas del trabajo y del empleo, en el espíritu de la educación permanente (115); la aplicación de los modernos medios de comunicación a los procesos educativos; el mejoramiento de los procesos de planificación y de la administración de la educación, dotando a esta última de técnicas modernas de gestión, y finalmente la capacitación del personal de alto nivel indispensable para la planificación y la reforma de la educación.

"r) Será conveniente que la UNESCO establezca mecanismos que por su naturaleza faciliten la aplicación de las recomendaciones de la Conferencia, en particular procediendo a evaluaciones periódicas en que participen representantes autorizados

(115) "Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa... El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes... proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros..." Informe "Aprender a Ser" de la Comisión Internacional de la UNESCO para el Desarrollo de la Educación. 5a. edición. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1977, p. 265. (Título original: Apprendre à être).

de los países de América Latina y de la región del Caribe.

"s) La Conferencia abriga la esperanza de que a partir de la misma se inicie una fase en América Latina y el Caribe de - esfuerzo renovado, que permita convertir definitivamente a la educación en uno de los motores activos y eficaces del desarrollo, como lo necesitan sus pueblos". (Y nosotros agregamos: -- así como en el medio idóneo de integración latinoamericana).

C O N C L U S I O N

Las Conferencias Latinoamericanas sobre Educación encie---
rran el espíritu, abrigan la esperanza y tienen el objetivo de
lograr la integración regional a través de la educación, y la -
UNESCO, si es un organismo imparcial como debe ser y como creo
de buena fe que es, tiene mucho que ver en el logro de este ob-
jetivo lícito y humano, en tanto colabora abiertamente con nues-
tros gobiernos, brindándoles ayuda técnica principalmente (pues
la ayuda financiera es raquítica) en el proceso democratizador,
cientifizador y aplicador de la educación para la integración -
de la América Latina.

C A P I T U L O I V

L A O E A

A. SU ESTRUCTURA

1. Antecedentes
2. Suscripción de la Carta de la Organización de los Estados Americanos
3. Funcionamiento

B. ACTIVIDADES CONCRETAS EN EL AREA EDUCACIONAL

1. El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC)
2. La X Conferencia Interamericana (Convención para el fomento de las relaciones culturales y educativas)
3. La Unión Panamericana (Secretaría General de la OEA)
 - a. Planes de la educación primaria
 - b. Planeamiento de la educación normal
 - c. Planes y programas de educación técnica
4. Instituciones con sede en México encargadas del desarrollo de importantes proyectos de la OEA en el área de educación
5. Proyectos en desarrollo, coordinados por los Centros Regionales ubicados en México
6. Los organismos especializados de la OEA en relación con la educación
 - a. Instituto Indigenista Interamericano (III)
 - b. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA)

ALUMNA: BRUNILDA ROBLES PALACIOS
MAESTRA ASESORA: LIC. LUCIA IRENE RUIZ SANCHEZ

H I P O T E S I S

En este cuarto capítulo se plantea como hipótesis que la -
OEA es obstaculizada en sus acciones de cooperación educacional
con los gobiernos latinoamericanos por la ingerencia del Estado
Miembro Norteamericano que ejerce vigilancia y control sobre di
cho organismo internacional.

A. SU ESTRUCTURA

1. Antecedentes.— El ángulo ideal de las relaciones internacionales lo constituyen las conductas iguales y armónicas entre los Estados, en tanto que, por el contrario, "el reconocimiento, expreso o tácito, de la existencia de relaciones desiguales entre los Estados, es un hecho característico del Derecho Internacional de todas las sociedades fundadas en la explotación". (116)

Las principales fuentes del Derecho Internacional están constituidas por los tratados internacionales y la costumbre internacional. En vista de ello, hablar de la Organización de Estados Americanos equivale a hablar del Derecho Internacional Americano y de la búsqueda de cortapisas, por parte de las naciones latinoamericanas, al ejercicio arbitrario e ilimitado del poder por parte de los Estados Unidos de Norteamérica, tomando como ejemplo las relaciones mundiales y como experiencia los errores señalados en el curso de la historia.

En la historia de América Latina hay dos concepciones contrapuestas: el latinoamericanismo y el panamericanismo.

El latinoamericanismo es la doctrina que sustenta la unidad de los intereses económicos, sociales y culturales de las naciones que integran la parte latina del Continente Americano.

(116) KOROVIN, Y. A. Derecho Internacional Público. Editorial - Grijalbo, S.A. México, 1963, p. 13.

Según esta tesis, cada país de América Latina ha de tener los mismos derechos sobre las demás y los mismos deberes hacia -- las demás.

El panamericanismo, en cambio, es la corriente que sostiene la unidad de los intereses políticos y defensivos del -- Continente Americano, y se funda en la doctrina Monroe, esto es, en la tendencia expansionista de los Estados Unidos, que no admite ingerencia de ningún país europeo en los asuntos -- americanos.

El contenido de la doctrina latinoamericanista es más antiguo que el nombre. La idea de la unidad latinoamericana apareció por primera vez en los escritos del misionero Las Casas y está supuesta en gran número de disposiciones jurídicas impresas en las Leyes de Indias, código que es, en sí mismo, una prueba de la concepción española de la unidad de América -- Latina. (117)

Bolívar tuvo en cuenta la tradición española y trató de renovarla y actualizarla por medio de reuniones de países la-

(117) "Porque nuestros vasallos se alienten al descubrimiento y población de las Indias, y puedan vivir con la comodidad, y conveniencia, que deseamos: Es nuestra voluntad, que se puedan repartir y repartan casas, solares, tierras, caballerías, y peonías á todos los que fueren á poblar tierras nuevas en los Pueblos y Lugares... Hablándose de repartir las tierras, aguas, abrevaderos y pastos entre los que -- fueren a poblar, los Virreyes, ó Gobernadores, que de Nos tuvieren facultad, hagan el repartimiento...; y a los indios se les dexen sus tierras, heredades y pastos, de forma que no les falte lo necesario, y tengan todo el alivio y descanso posible para el sustento de sus casas y familias". Recopilación de Leyes de Indias. Tomo II, Libro -- IIII, Título XII.

tinoamericanos. Dichas reuniones o conferencias se iniciaron - por invitación expresa del propio Bolívar a las naciones latinoamericanas, y hasta la fecha siguen celebrándose; pero de todas ellas, sólo una parte corresponde al ideal latinoamericanista, en tanto que la otra está inmersa en el panamericanismo.

El primer grupo de conferencias se inicia con la de Panamá, de 1826, y termina con la de Caracas, de 1883. En ellas está impreso el ideal latinoamericanista de Bolívar y, curiosamente, la última se celebra con ocasión del centenario del natalicio del libertador sudamericano.

El segundo grupo está integrado por las conferencias de tinte panamericano. En 1889, fecha en que se celebra en Washington la Primera Conferencia Internacional Americana, la prensa estadounidense introduce el vocablo "panamericanismo" bajo la inspiración de palabras análogas como panhelenismo o paneuropeísmo. No es, pues, mas que un "panismo" del siglo XIX; pero a pesar de que toda idea "panista" responde a una intención de unidad o unión, al panamericanismo le faltó el ideal y fue una simple adaptación de las naciones americanas a la política exterior de los Estados Unidos y a las ideas que sobre Derecho Internacional había tenido el presidente Monroe. (118)

Esta organización de las conferencias americanas en dos grupos responde, además, al criterio de que la O.E.A. se remon

(118) FERNANDEZ-SHAW, Félix. La Organización de los Estados Americanos (O.E.A.) Una nueva visión de América. Ediciones - Cultura Hispánica. Madrid, 1963. 2a. ed. p. 102.

ta a 1889.

Woodrow Wilson, en 1916, garantizó solemnemente, en un discurso, la integridad territorial y la independencia política de los países de América; por entonces, se creó la Unión Panamericana. Más tarde, la política del "buen vecino", iniciada por Franklin Delano Roosevelt, abrió una nueva etapa del panamericanismo. Pero, en todo caso, las Conferencias Internacionales Americanas -que así se les llamó hasta 1948- y las Conferencias Interamericanas -que adoptaron este nuevo nombre después de 1948- son exponentes de las orientaciones marcadas por los Estados Unidos a los países latinoamericanos y hacen resaltar la falta de identificación de aquel país con respecto a éstos. Respecto a este renglón, consideran varios autores que Estados Unidos nunca debió intervenir en la unión de los países latinoamericanos y que el panamericanismo debe trocarse en latinoamericanismo, quedando al margen el país del norte.

De todas formas, el orden internacional americano está ya establecido y hemos de entender por panamericanismo, y su transformación en tipo jurídico, el principio que regula a los Estados americanos y a los organismos internacionales que se han creado a ese nivel, y hacer hincapié en el hecho patente de que "la comunidad continental de programas e intereses en que el panamericanismo busca apoyo ostensible, es secundaria ante la profunda unidad que resulta de la comunidad de cultura, de historia y de origen entre todos los países hispanicos." (119)

(119) MORA, Juan Miguel de. Punta del Este. Ediciones Galvala. México, 1962, p. 11.

2. Suscripción de la Carta de la Organización de Estados Americanos.— De tiempo atrás los Estados americanos esperaban contar con un organismo bien estructurado que viniera a satisfacer los objetivos interamericanistas de asistencia económica mutua, de solidaridad y de solución pacífica de los problemas del Hemisferio. Este deseo vino a plasmarse en la IX Conferencia Internacional Americana, celebrada en Bogotá en el año de 1948, en que se suscribió la Carta de la Organización de Estados Americanos, respecto de la cual dijera en ese tiempo el internacionalista Fernández-Shaw que "podría considerarse como la base de la posible ordenación futura de América". (120)

La Carta de la O.E.A. es la "Constitución" del Continente Americano, porque en ella se encuadran los derechos y los deberes fundamentales que rigen las relaciones internacionales de nuestros países. Estas leyes fundamentales, que por fin se plasmaron en un solo cuerpo, se vinieron gestando, estudiando y discutiendo a través de las Conferencias Internacionales Americanas celebradas en distintos países del Continente.

A fin de darnos una clara idea de los propósitos que encierra la Carta de la O.E.A., se transcriben a continuación sus considerandos y algunos artículos de interés primordial

"En nombre de sus pueblos, los Estados representados en la IX Conferencia Internacional Americana,

"Convencidos de que la misión histórica de América es ofre

cer al hombre una tierra de libertad y un ámbito favorable para el desarrollo de su personalidad y la realización de sus -- justas aspiraciones;

"Conscientes de que esa misión ha inspirado ya numerosos convenios y acuerdos cuya virtud esencial radica en el anhelo de convivir en paz y de proveer, mediante su mutua comprensión y su respeto por la soberanía de cada uno, al mejoramiento de todos en la independencia, en la igualdad y en el derecho;

"Seguros de que el sentido genuino de la solidaridad americana y de la buena vecindad no puede ser otro que el de consolidar en este Continente, dentro del marco de las instituciones democráticas, un régimen de libertad individual y de justicia social, fundado en el respeto de los derechos esenciales - del hombre;

"Persuadidos de que el bienestar de todos ellos, así como su contribución al progreso y la civilización del mundo, habrá de requerir, cada día más, una intensa cooperación continental;

"Determinados a perseverar en la noble empresa que la Humanidad ha confiado a las Naciones Unidas, cuyos principios y propósitos reafirman solemnemente;

"Compenetrados de que la organización jurídica es una condición necesaria para la seguridad y la paz, fundadas en el orden moral y en la justicia, y

"De acuerdo con la Resolución IX de la Conferencia sobre

Problemas de la Guerra y de la Paz, reunida en la Ciudad de México, (121)

(121) Fue precisamente en esta Conferencia de Chapultepec donde se gestó la O.E.A.

En el discurso inicial de la Conferencia sobre Problemas de la Guerra y de la Paz, celebrada en Chapultepec, México, Distrito Federal, en 1945, el presidente de México, Manuel Avila Camacho, subrayó que "sin el apoyo en la realidad de una democracia económica bien trazada, la democracia política es tan precaria en el seno de una asamblea de naciones, universal o continental".

A los Estados Unidos sólo les interesaba el problema de la guerra. A los pueblos de América Latina les interesaba el grave problema de la pobreza. Así, mientras Edward Stettinius empezó hablando de "paz", el canciller Padilla, de México, y el canciller Fernández, de Chile, le contestaron aludiendo a la miseria.

A pesar de la tendencia de los problemas políticos discutidos, las preocupaciones económicas absorbieron la atención de la mayor parte de los conferencistas. Se dijo en Chapultepec que muchos países habían deformado su economía en aras del entusiasmo bélico y que era inminente el peligro de un "desplome". En América Latina no se le temía tanto a la altura del desplome, como a caer en un plano inclinado sin vislumbrar el nivel de miseria en que pudiera detenerse. Por ello, las delegaciones latinoamericanas hicieron propuestas sobre importación de maquinaria a precios justos y sobre control racional de la competencia de los productos manufacturados contra los naturales.

Las corporaciones industriales mexicanas, siguiendo la pauta marcada por el presidente Avila Camacho, insistieron en que "la colaboración económica debe poner límites de justicia a la acción de las colectividades más industrializadas". Más claramente, que son los países hiperindustrializados los que deben bajar sus aranceles de aduanas. CRUZ GAMBOA, Alfredo de la y Brunilda Robles. Historia Contemporánea de México (siglo XX). Ediciones Artículo 32 Constitucional. México, 1978, p. 156.

En efecto, en 1945 el problema que angustiaba a los Estados Unidos era el de la guerra; pero en vista de que en la Conferencia de Chapultepec los cancilleres latinoamericanos criticaron duramente el hecho de que se gastara tanto en la guerra y en cambio se fomentara la miseria de nuestros pueblos a través de la injusticia en el intercambio comercial, este hecho repito- desvirtuó el propósito de los Estados Unidos de centrar nuestra atención en la creación de un organismo americano de defensa continental, por lo que en la Resolución IX de la Conferencia se previó solamente la posibilidad de su constitución, quedando ésta de hecho postergada para otra Conferencia, que fue la de Bogotá, de 1948.

"Han convenido en suscribir la siguiente Carta de la Organización de los Estados Americanos..."

El Capítulo I de la Parte Primera de este documento se refiere a la naturaleza y propósitos de la Organización de Estados Americanos, a saber:

"Artículo 1. Los Estados americanos consagran en esta Carta la organización internacional que han desarrollado para lograr un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, - robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia. Dentro de las Naciones Unidas, la Organización de los Estados Americanos constituye un - organismo regional".

En este artículo se resumen los propósitos de autodeterminación de los pueblos y no intervención (doctrina Estrada), -- que ya habían sido tratados ampliamente en la VII Conferencia Internacional Americana, celebrada en Montevideo en 1933. Estos propósitos son de carácter netamente latinoamericano y respecto a ellos siempre han mostrado reserva los Estados Unidos, y en ocasiones franco desacuerdo; basta recordar la Conferencia de Punta del Este y las consecuencias que para México tuvo el orientar conforme a este principio su política internacional.

"Artículo 4. La Organización de los Estados Americanos, para realizar los principios en que se funda y cumplir sus obligaciones regionales de acuerdo con la Carta de las Naciones Unidas, establece los siguientes propósitos esenciales:

a) Afianzar la paz y la seguridad del Continente;

b) Prevenir las posibles causas de dificultades y --- asegurar la solución pacífica de las controversias que surjan entre los Estados miembros (el artículo 23 de la Carta habla de un tratado especial que establezca los medios adecuados para resolver las controversias, que vino a ser el Tratado Americano de Soluciones Pacíficas, conocido también con el nombre de Pacto de Bogotá);

c) Organizar la acción solidaria de éstos en caso de agresión (la segunda guerra mundial, como ya dijimos, dejó muy preocupados a los Estados Unidos, que, por tal causa, deseaban asegurar la solidaridad continental para el caso de que llegara a ser agredida Norteamérica);

d) Procurar la solución de los problemas políticos, jurídicos y económicos que se susciten entre ellos, y

e) Promover por medio de la acción cooperativa su --- desarrollo económico, social y cultural (esta es precisamente la parte que más interesa para el desarrollo del presente trabajo)."

El artículo 5º enuncia, entre los principios de la Organización de Estados Americanos, dos que están más estrechamente relacionados con el tema de nuestro trabajo:

"j) La unidad espiritual del Continente se basa en el respeto de la personalidad cultural de los países americanos y demanda su estrecha cooperación en las altas finalidades de la cultura humana, y

k) La educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz."

3. Funcionamiento.— La Secretaría General de la Organización de Estados Americanos tiene su sede en la capital de los Estados Unidos, Washington, D.C., en el edificio de la Unión - Panamericana conocido con el nombre de Casa de las Américas. - La Organización mantiene oficinas en los Estados miembros (en 1977 se inició un proceso de descentralización en la Secretaría General, trasladando expertos desde la sede a los Estados miembros). Las principales funciones de las oficinas son las de supervisar, coordinar y evaluar los servicios directos llevados a cabo por el personal de la Secretaría General en los países - respectivos e informar sobre los mismos. Además, la O.E.A. colabora con diversos centros de adiestramiento e investigación en muchos países de América Latina y el Caribe. (122)

Cada uno de los gobiernos de los Estados miembros nombra un representante ante el Consejo Permanente con rango de Embajador y los representantes que estime conveniente ante los demás organismos. El representante ante el Consejo puede ser así mismo embajador ante el gobierno de los Estados Unidos.

El personal y los programas de la Secretaría General se financian mediante un presupuesto regular. Todos los Estados miembros contribuyen a un fondo regular, de acuerdo con una escala de cuotas previamente establecida en la misma proporción en que los Estados miembros hacen su respectiva contribución a

(122) La Organización de los Estados Americanos. Departamento - de Información Pública. Secretaría General de la O.E.A. - Washington, D.C., 1977, pp. 11 y sig.

las Naciones Unidas, la cual se basa en la extensión y la población de los países. Algunos proyectos específicos son financiados por contribuciones voluntarias de los países a los fondos multilaterales especiales.

La Organización realiza sus fines mediante los siguientes órganos y organismos principales:

- a. La Asamblea General, que es el órgano supremo de la O.E.A.;
- b. La Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores;
- c. Los tres Consejos:
 - 1) El Consejo Permanente;
 - 2) El Consejo Interamericano Económico y Social (CIES), y
 - 3) El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC);
- d. El Comité Jurídico Interamericano;
- e. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos;
- f. Las Conferencias Especializadas;
- g. La Secretaría General, y
- h. Los Organismos Especializados.

Con respecto a las Naciones Unidas, la O.E.A. es un organismo regional. Si bien las dos organizaciones actúan independientemente, han concluido entre sí acuerdos que aseguran su cooperación en campos de interés común. Por ejemplo, antes de que existiera el CIC, antecedente del CIECC, el Consejo de la O.E.A. firmó un acuerdo con la UNESCO, que entró en vigor el 8

de diciembre de 1950, comprometiéndose a consultarse mutuamente sobre asuntos de interés común y sobre planes para desarrollo de actividades en América. Como en diciembre de 1954 expiraba dicho acuerdo, se firmó otro de carácter más amplio tratando de coordinar las actividades del CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina) y la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental. (123)

(123) FERNANDEZ-SHAW, Félix. Op. cit. pp. 301-302.

B. ACTIVIDADES CONCRETAS EN EL AREA EDUCACIONAL.

1. El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC)..- Su objetivo general es promover la amistad y el sentimiento mutuo entre los pueblos de América -- por medio de la cooperación y el intercambio educativo, científico y cultural.

Su antecedente lo fue el Consejo Interamericano Cultural (CIC), cuyos objetivos, tanto general como específicos, se asemejan tanto, que las diferencias entre uno y otro se circunscriben al nombre y al hecho de que las actividades del CIECC son un poco más amplias que las del CIC, en virtud del mayor desarrollo de las sociedades actuales americanas.

Así tenemos que el CIC tenía como finalidad promover las relaciones amistosas y el entendimiento mutuo entre los pueblos americanos para fortalecer los sentimientos pacíficos mediante el estímulo del intercambio educacional, científico y cultural (art. 73). Para realizar esto, el Consejo debía:

3. Promover la adopción de programas de educación fundamental adaptados a las necesidades de todos los grupos de población de los países americanos;

4. Promover, igualmente, la adopción de programas especiales de instrucción y cultura para las masas indígenas de los países americanos;

6. Estimular la cooperación entre los pueblos americanos en el campo de la educación, la ciencia y la cultura, me

diante el intercambio de materiales de investigación y estudio, así como de profesores, estudiantes, técnicos y, en general, - de personas y elementos útiles para el logro de este propósito;

7. Fomentar la educación de los pueblos para la convivencia internacional.

Su Estatuto, según lo dispuesto en el artículo 62, fue -- aprobado por el Consejo de la O.E.A. el 7 de mayo de 1952 y re visado posteriormente el 3 de abril de 1957. El propio Consejo señalaba la sede de sus reuniones, siendo el Consejo de la --- O.E.A. quien lo congregaba y acordaba la fecha con el gobierno del país escogido como sede (art. 75), tal como sucede actualmente con el CIECC. Sus primeras reuniones se celebraron:

En México, del 10 al 25 de septiembre de 1951, cuando ape nas había sido creado; se aprobaron 52 resoluciones sobre cues tiones educativas y culturales.

En Lima, del 3 al 12 de mayo de 1956; uno de los puntos - más importantes tratados fue el de la "Carta Cultural de Améri ca"; coincidió con la II Reunión Interamericana de Ministros - de Educación. A esta última se la considera sucesora de la Pri mera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas, celebrada en Panamá del 27 de septiem-- bre al 4 de octubre de 1943 (cinco años antes de que naciera - la O.E.A.). La III Reunión Interamericana de Ministros de Educa- ción sería en Bogotá, en el año de 1963. (124)

(124) FERNANDEZ-SHAW, Félix, op. cit., p. 721.

En San Juan de Puerto Rico, del 22 de noviembre al 2 de diciembre de 1959; se consideró la cooperación interamericana en el campo cultural, la circulación de libros y obras de arte en América y la función de las universidades en las relaciones culturales interamericanas.

El Comité de Acción Cultural, con sede en México, funcionaba como Comisión Permanente del CIC y los integrantes que formaban el Comité debían ser especialistas en materias educativas o culturales.

El Comité celebró dos de sus reuniones ordinarias en el CREFAL, centro de la UNESCO, en el que colabora la O.E.A., para la educación fundamental, situado en Pátzcuaro, Michoacán, México. (125)

Ya con su nuevo nombre, el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) continuó sus reuniones en otros países de América Latina, poniéndose siempre de manifiesto el interés de coordinar las actividades de los gobiernos de la región en este importante campo; el Consejo apoya los esfuerzos individuales y colectivos de los Estados miembros para mejorar y ampliar la educación a todos los niveles, destacando especialmente el aspecto del desarrollo de la comunidad; asimismo, planea y patrocina las actividades de la OEA en el ámbito educativo, científico y cultural. Por otra parte,

(125) FERNANDEZ-SHAW, Félix, op. cit., pp. 375-377.

el CIECC colabora frecuentemente con la UNESCO en proyectos -- que tienen interés para ambos; un constante intercambio de publicaciones fluye entre este Consejo de la OEA y la UNESCO. --

(126) El CIECC alienta la adopción de programas educativos especiales, dirigidos a conseguir la incorporación de todos los sectores de la población a su cultura nacional; impulsa la conclusión de acuerdos multilaterales sobre coordinación progresiva de planes de estudio, validez y equivalencia de grados y títulos; estimula y asiste a la investigación y educación científica y tecnológica relacionada con los planes de desarrollo; - promueve el intercambio educativo, científico y cultural; bus- ca la cooperación internacional y la asistencia técnica para - proteger, conservar y acrecentar el patrimonio cultural de los países de América; fomenta y apoya los planes para abolir el - analfabetismo, y realiza continuos estudios y evaluaciones. --

(127)

El Consejo celebra reuniones regulares cada año. Para fa- cilitar sus labores, cuenta con una Comisión Ejecutiva Perma-- nente (CEPCIECC), además de Comités Interamericanos Especiales de Educación, Ciencia, Tecnología y Cultura.

2. La X Conferencia Interamericana..- Es conveniente seña

(126) Organización de los Estados Americanos. Departamento de - Información Pública. Secretaría General de la OEA. Washing- ton, D.C., 1977, pp. 11 a 27.

(127) Idem.

lar los aspectos principales que se trataron en esta Conferencia, en materia cultural y educativa, por ser la primera que se celebró después de la de Bogotá (que dio a luz a la OEA), para abundar en los principios que inspiraron a la Organización desde su nacimiento en cuanto a la cooperación intelectual entre los pueblos de América.

Esta Conferencia, que fue la primera que recibió el nombre de Conferencia Interamericana, para distinguirla de las Conferencias Internacionales Americanas que culminaron con la creación de la OEA, se celebró en Caracas del 1º al 28 de marzo de 1954, siendo presidente de Venezuela el coronel Marcos Pérez Jiménez.

Fruto de la Conferencia fue, entre otras, la Convención para el fomento de las Relaciones Culturales Interamericanas, que no sería simplemente una versión puesta al día de la Convención de Buenos Aires de 23 de diciembre de 1936, sino que, en realidad, puede considerarse como un instrumento renovado cuyo propósito habría de ser el fortalecimiento del espíritu de cooperación intelectual; el intercambio de becas para estudiantes postgraduados, maestros y otras personas de calificaciones equivalentes; el intercambio más efectivo de profesores universitarios y de especialistas en determinados campos de la ciencia y la tecnología; el establecimiento de un sistema más equitativo de contribuciones económicas de los países americanos, y la asignación a la Unión Panamericana de funciones de coordinación encaminadas a asegurar un funcionamiento más eficiente del sistema de intercambio cultural. La Convención condicionó la reciprocidad a las circunstancias propias de cada -

lar los aspectos principales que se trataron en esta Conferencia, en materia cultural y educativa, por ser la primera que se celebró después de la de Bogotá (que dio a luz a la OEA), para abundar en los principios que inspiraron a la Organización desde su nacimiento en cuanto a la cooperación intelectual entre los pueblos de América.

Esta Conferencia, que fue la primera que recibió el nombre de Conferencia Interamericana, para distinguirla de las Conferencias Internacionales Americanas que culminaron con la creación de la OEA, se celebró en Caracas del 19 al 28 de marzo de 1954, siendo presidente de Venezuela el coronel Marcos Pérez Jiménez.

Fruto de la Conferencia fue, entre otras, la Convención para el fomento de las Relaciones Culturales Interamericanas, que no sería simplemente una versión puesta al día de la Convención de Buenos Aires de 23 de diciembre de 1936, sino que, en realidad, puede considerarse como un instrumento renovado cuyo propósito habría de ser el fortalecimiento del espíritu de cooperación intelectual; el intercambio de becas para estudiantes postgraduados, maestros y otras personas de calificaciones equivalentes; el intercambio más efectivo de profesores universitarios y de especialistas en determinados campos de la ciencia y la tecnología; el establecimiento de un sistema más equitativo de contribuciones económicas de los países americanos, y la asignación a la Unión Panamericana de funciones de coordinación encaminadas a asegurar un funcionamiento más eficiente del sistema de intercambio cultural. La Convención condicionó la reciprocidad a las circunstancias propias de cada

país (artículo 11). Constó de 16 artículos y fue firmada por todos los Estados americanos, entrando en vigor entre los Estados que la ratificaron en el orden que depositaron sus respectivos instrumentos de ratificación. (128)

La Comisión IV, encargada de los asuntos culturales, destacó vigorosamente la necesidad de la Carta Cultural de América. El origen de tal Carta fue la idea suscitada en la Primera Reunión del Consejo Interamericano Cultural, quien encargó al Departamento de Asuntos Culturales de la Unión Panamericana la tarea de reunir en un solo documento las normas culturales establecidas en convenciones culturales interamericanas y en decisiones similares adoptadas por las reuniones interamericanas desde 1889 a 1951. La Resolución IV indicaba que para la preparación del anteproyecto de Carta debería tenerse en cuenta:

a) Los valores de la cultura americana, de acuerdo con sus diferentes orígenes, los cuales deberían expresarse en una declaración de principios;

b) Los ideales culturales consagrados en la Carta de la OEA y en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, y

c) La Declaración sobre Cooperación Cultural, que recomienda a los gobiernos y al Consejo de la OEA que intensifiquen la cooperación interamericana en los campos de la educación, la ciencia y la cultura.

(128) FERNANDEZ-SHAW, Félix. Op. cit. pp. 449-458.

La Resolución V convocaba a los ministros y dirigentes - de la educación nacional de los países americanos para que celebraran una reunión coincidiendo con la del Consejo Interamericano Cultural. Esta coincidencia se dio precisamente dos -- años después, en Lima, ciudad en que se celebró la II Reunión Interamericana de Ministros de Educación, al mismo tiempo que tenía lugar la II Reunión del Consejo Interamericano Cultural, del 3 al 12 de mayo de 1956, misma en que uno de los puntos - más importantes tratados -como ya se dijo- fue el de la Carta Cultural de América. (129)

3. La Unión Panamericana.-- Por abarcar su esfera de acción a los asuntos educativos y porque hablaremos más adelante de sus actividades, hemos de referirnos, así sea someramente, a su origen y desarrollo.

El hecho de más trascendencia de la I Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington a partir del 2 de octubre de 1889, fue la creación, el 14 de abril de 1890, de la Unión Internacional de las Repúblicas Americanas, antecedente de la OEA, cuya finalidad era la de fomentar cordiales relaciones entre las repúblicas asociadas por medio del comercio. Se acordó que el trabajo se realizara mediante una Oficina Comercial de las Repúblicas Americanas para la pronta com-

pilación y distribución de datos sobre el comercio, con sede en Washington, que sería organizada por el Secretario de Estado de los Estados Unidos y sostenida con cuotas de todas las repúblicas participantes. La Oficina fue creada en agosto de 1890 y por un periodo de diez años renovables.

El principal objetivo de la Conferencia fue comercial y económico; por eso se creó la Oficina Comercial, de la cual - dice Yepes que fue "un órgano secundario del gobierno de los Estados Unidos" (130), asegurando asimismo que la Oficina Comercial se asemejaba, en la última década del siglo XIX, a la agencia de un comisionista de exportaciones.

En la II Conferencia Internacional Americana, celebrada en México en 1901-1902, se cambió el nombre de la Oficina Comercial por el de Oficina Internacional de las Repúblicas Americanas, instalándose la Oficina como órgano administrativo - permanente de las conferencias.

En la III Conferencia Internacional Americana, celebrada en Río de Janeiro en 1906, se votó una resolución reorganizando la Oficina Internacional para que sirviera de centro permanente de información e intercambio de ideas y para ampliar su radio de acción a asuntos jurídicos, técnicos y educativos. - Se la erigió en Comisión Permanente de las Conferencias Internacionales Americanas por diez años de duración. Se autorizó

(130) Citado por FERNANDEZ-SHAW, op. cit. p. 135.

la construcción de un edificio en Washington que habría de -- servir de sede oficial de la Oficina y se dispuso que el Consejo Directivo se reuniera una vez al mes, pudiendo actuar só lo con cinco miembros; proponiéndose asimismo la creación, en cada uno de los Ministerios de Relaciones Exteriores de las -- Repúblicas americanas, de una sección especial encargada de -- colaborar con la Oficina de Washington.

En la IV Conferencia Internacional Americana, celebrada en Buenos Aires en 1910, se adoptó el nombre de Unión de las Repúblicas Americanas para la organización (es decir, se su-- primió el adjetivo "internacional") y el de UNION PANAMERICANA para la Oficina. Los países participantes hicieron valer en -- esta Conferencia el principio de la igualdad jurídica de los Estados, con lo cual quedó impreso en la conferencia el tinte hispanoamericanista. Como consecuencia, el Presidente del Consejo Directivo no tendría que ser necesariamente el Secreta--rio de Estado norteamericano, lo que desde luego no era obstáculo para que las Repúblicas confirieran al Secretario de Es--tado la presidencia del Consejo Directivo, como un gesto de -- cortesía internacional. El país que no tuviera representante diplomático acreditado ante la Casa Blanca, podría delegar su representación en otro miembro del Consejo, que tendría un voto adicional. Viendo las necesidades cada día mayores de la -- Organización, se votó un proyecto de convención recomendando la conveniencia de asegurar el desarrollo permanente de la -- Unión Panamericana.

La V Conferencia Internacional Americana no pudo celebrarse en el plazo previsto a causa de las inquietudes de la gue--

rra europea. No obstante, en diciembre de 1922, pasadas las - circunstancias que aconsejaron el aplazamiento de la reunión, el Gobierno chileno, tras haber consultado al Consejo Directivo de la Unión Panamericana, lanzó la invitación para la Conferencia, que fue inaugurada el 25 de marzo de 1923. En ella se presentó el proyecto uruguayo de crear una Sociedad de Naciones Americanas, pero dicho proyecto no pasó de quedar en - simple resolución en donde se confiaba al Consejo Directivo - de la Unión Panamericana el estudio de la solidaridad de los países americanos.

Hasta la VI Conferencia Internacional Americana, celebrada en La Habana en 1928, la Unión Panamericana se regía por - simples resoluciones. La Convención votada en esta Conferencia y cuyo texto es un esbozo constitucional, dejó especificados los puntos de organización. El artículo 1º creó dos órganos permanentes, constituidos por la Unión Panamericana, bajo la dirección de un Consejo Directivo, con su sede en Washington, y por la Conferencia Internacional Americana, que debía reunirse en plazos no superiores a los cinco años. El mayor - punto de fricción en el momento de redactar la Convención fue el de su aspecto político. El artículo 6º, que no concedía -- función política alguna al Consejo Directivo de la Organización ni a la Unión Panamericana, sería, durante veinte años, tema de apasionada disputa.

En la Conferencia Interamericana sobre Problemas de la - Guerra y de la Paz, celebrada en México en 1945, se reorganizó la Unión Panamericana y se permitió que desde enero de --- 1946 la elección anual de Presidente y Vicepresidente del Con

sejo Directivo fuera rotativa entre los Estados miembros y que aumentara la proporción de representantes especiales. El Secretario de Estado ya no representaba a los Estados Unidos. Los Delegados designados por las Repúblicas tendrían categoría de Embajadores y gozarían de los privilegios e inmunidades que como a tales corresponde.

En la IX Conferencia Internacional Americana (que dio a luz a la OEA), celebrada en Bogotá en 1948, se convirtió a la UNION PANAMERICANA en SECRETARIA GENERAL regida por un Consejo Directivo (que de acuerdo con la Carta de Bogotá se convirtió en el Consejo de la OEA) y en centro de intercambio de información y de fomento de cooperación interamericana en asuntos que NO SON DE CARACTER POLITICO, es decir, en problemas culturales, educativos, económicos, de bienestar social, agrícolas, científicos y técnicos.

Esta es a grandes rasgos la evolución de la UNION PANAMERICANA, cuyo nombre se conserva en aras de la costumbre, y -- así, los informes que se nos proporcionaron en la oficina en México de la SECRETARIA GENERAL DE LA OEA, traen un encabezado que dice:

UNION PANAMERICANA
SECRETARIA GENERAL

a. Planes de la educación primaria. -- Los problemas relacionados con los planes y programas de la educación primaria han sido obra de varios estudios, por medio de los cuales se ha tratado de buscar medidas de orden técnico en relación con la forma y el mejoramiento de dichos planes.

En el Seminario de Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria en América Latina, que se celebró en Huampan, Perú, en 1976, se hizo un estudio cuidadoso de los planes y programas de educación primaria en los diversos países.

"Los programas -dice el informe de ese seminario- ya en su redacción como tales, o en su forma implícita en textos y lecciones, aspiraban a dotar al alumno de una erudición enciclopédica, más bien que a la formación integral de su personalidad." Aquí el informe hace referencia a los vicios de los programas de estudio que estuvieron vigentes hasta 1972, año en que los países de América empezaron a lanzarse a la carrera de la reforma educativa.

En otra parte el informe expresa: "El reconocimiento legal de la educación primaria gratuita y obligatoria, ya iniciada en el siglo anterior y que se generalizó rápidamente en el presente siglo, es una influencia importante en la evolución. Se caracteriza por la aceptación general, por parte de los gobiernos, de la responsabilidad de impartir gratuitamente, a todos los niños de edad escolar correspondiente, la educación primaria completa.

"Estas influencias han hecho de los planes y programas -a partir del inicio de la reforma educativa- el instrumento para realizar, mediante la acción de la escuela, los valores de la filosofía democrática implícitos en los objetivos de la educación moderna".

En el seminario hubo acuerdo para estimar que, en general, los planes y programas vigentes en América Latina procu-

ran basarse cada vez más en una filosofía democrática de la educación; los educadores encargados de elaborar dichos planes y programas se empeñan en utilizar cada vez más los resultados de la investigación científica moderna, en relación con los problemas educativos, para contribuir a la formación integral de la personalidad del educando, e igualmente se empeñan en fomentar el conocimiento del medio social en que vive el niño, a fin de contribuir a su mejor educación y al progreso de la comunidad.

No obstante la aceptación de los progresos logrados, se insistió en el mencionado seminario en que los planes y programas deben tener en cuenta las necesidades, los intereses, las actividades y los problemas del niño, así como las necesidades de la sociedad, a fin de facilitar el logro de los objetivos de la educación. Los planes y programas deben señalar con claridad los fines de la educación e indicar concretamente los medios y los métodos para obtenerlos.

La elaboración y revisión de planes y programas corresponde en América -según indica el informe, y así es en realidad- a los organismos administrativos superiores de la Educación Normal, los cuales generalmente integran comisiones de carácter transitorio para tales fines.

En Brasil, las superintendencias de enseñanza normal de los estados preparan sus respectivos programas, dentro de los lineamientos generales que establece la Ley Orgánica Federal; en Costa Rica, una comisión de profesores y directores elabora el plan y lo somete, por intermedio del Ministerio, a la -

consideración del Consejo Superior de Educación; en Chile, esta función compete a la Comisión de Planes y Programas del Consejo Nacional de Educación; en Ecuador, una reciente encuesta reveló que el 77% de los programas son elaborados por el respectivo profesor de la materia; en Guatemala, el plan docente lo aprueba también el Consejo Nacional de Educación; en Uruguay, los planes y programas los emite el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria; en el resto de los países, la elaboración y revisión de planes y programas corresponde a la Sección Normalista del Ministerio de Educación.

Aunque el informe puntualiza que la elaboración y revisión de planes y programas de educación primaria corresponde a los organismos administrativos superiores de la Educación Normal en casi todos los países de América, transcribe también una interesante recomendación del seminario en el sentido de que las reformas y revisiones no se hagan superficialmente, concretándose a eliminar o agregar materias, o a cambiar el nombre de las mismas, sino que se haga una revisión periódica sistemática de los planes y programas, adaptándolos cada vez a la evolución que experimenta la comunidad nacional y a la evolución de la ciencia y la tecnología a nivel mundial, tratando siempre de coordinar ambos fenómenos, de tal manera que los avances universales resulten accesibles al niño, en base a las características del núcleo social en que se desarrolla, lo mismo que los avances y problemas económicos y políticos del país, que deberán darse a conocer al niño tomando en cuenta su edad y las posibles limitaciones de su núcleo social.

El informe, en cuanto a planes y programas para la enseñanza primaria, termina señalando que varios países de América Latina, entre ellos Bolivia, Colombia, Costa Rica, Honduras, Nicaragua y Panamá, revisan actualmente sus programas, - en tanto que los demás países, entre los que se cuenta México, ya se han adelantado, realizando durante los últimos años reformas considerables a sus planes y programas.

b. Planeamiento de la educación normal.- El Departamento de Planeamiento Integral de la Educación, del Ministerio correspondiente de la República de Ecuador, celebró de noviembre a diciembre de 1976, en colaboración con la UNESCO y la OEA, un seminario de planeamiento de la educación normal. Dicho seminario, que abordó seriamente la revisión del sistema nacional de formación de maestros, se orientó de acuerdo a -- los siguientes objetivos:

1º Llevar a la práctica la recomendación del Seminario Internacional de las Escuelas Normales Asociadas de la UNESCO, relativa a la conveniencia de que los países celebren reuniones especiales con el objeto de estudiar a fondo - los problemas relacionados con la preparación y formación de los maestros.

2º Establecer un contacto directo y personal entre las autoridades de educación, los rectores de las normales y algunos de sus profesores, a fin de intercambiar experiencias y programar una futura y permanente coordinación entre los mismos.

3º Obtener un conocimiento objetivo y lo más

completo posible de la situación actual de las normales, tanto urbanas como rurales, en los aspectos material, administrativo, técnico-pedagógico y de financiamiento.

4º Iniciar, sobre esas bases, la primera etapa del planeamiento integral de la educación ecuatoriana en los aspectos relacionados con la formación de los maestros.

5º Precisar los objetivos, los criterios y -- los lineamientos esenciales del futuro planeamiento de la educación normal en el país, y hacer recomendaciones en los aspectos cuantitativo, cualitativo, administrativo y presupuestario, con miras a la aplicación y desarrollo de planes inmediatos y mediatos.

Mediante una serie de encuestas y reuniones, se realizó un estudio de los siguientes aspectos de la educación normal ecuatoriana:

- 1.- Situación actual de los institutos normales del país;
- 2.- Administración de la educación normal;
- 3.- Organización, duración y calidad de los estudios;
- 4.- Grado de aprovechamiento de los alumnos, y
- 5.- Calidad del personal directivo y docente de las normales.

Este estudio permitió a la OEA y a la UNESCO normar su criterio sobre los problemas que plantea la educación normal en Ecuador, para inducir los propios del resto de los países de América y coadyuvar con los gobiernos en la búsqueda de soluciones a corto, a mediano y a largo plazo.

c. Planes y programas de educación técnica.-- La demanda educativa de creciente número de jóvenes que en los últimos decenios han acudido a la escuela en busca de preparación para la vida de trabajo, ha dado impulso y dirección a la formulación de planes de estudio para la educación técnica.

La diversidad de intereses de la juventud exigió, en primer lugar, dar mayor atención --al formular los planes-- a las diferencias que se observan en los jóvenes y --al formular los programas-- a los requerimientos de su orientación vocacional.

El Seminario de Educación Vocacional Técnica, celebrado en Maryland en 1972, reconoció que entre las características más deseables de los programas de educación técnica debe considerarse su adaptación a las necesidades individuales de los jóvenes y lo adecuado del programa de orientación vocacional con relación al desarrollo, capacidades e intereses de los alumnos.

La variedad de los cambios en el mercado de trabajo creó la necesidad de formular planes y programas de estudio en campos que eran relativamente nuevos, tales como reforma agraria, industrialización de algunas regiones, organización y desarrollo de comunidades, etc. La falta de normas directivas para la formulación de estos planes y la falta de experiencia de los profesores en cuanto a las disciplinas nuevas, crearon un problema de tal magnitud, que ha sido necesaria la coordinación de actividades de los gobiernos, la OEA y la UNESCO para establecer campos experimentales en los países, escuelas pilo

to e implementar cursos especiales para maestros, a fin de -- orientarlos en cuanto a la elaboración de los nuevos planes y programas en base a las necesidades actuales de educación tec nológica.

El hecho de que la educación técnica debe marchar parale lamente con la reforma agraria, con la industrialización y -- con el desarrollo económico-social en general, dio motivo a -- la intensificación de los esfuerzos por flexibilizar los pla nes y programas de estudio, y someterlos a una revisión que, por recomendación de la OEA y la UNESCO, debe hacerse en perio dos no inferiores a los 5 años, ni superiores a los 10.

La integración del planeamiento educativo con el planea miento del desarrollo económico-social, está creando una acti tud muy favorable hacia la coordinación de los esfuerzos de -- educadores, economistas y sociólogos en la solución de los pro blemas básicos de los países. Uno de los obstáculos que queda por vencer en la solución de dicho problema es la falta de -- coordinación efectiva entre el sector educativo y el sector - productivo. En este sentido, la OEA ha hecho suya la recomen dación de la UNESCO de que todos los sectores sociales, y es to incluye de manera especial a los empresarios, hagan suyo - el fenómeno educativo y participen en él en apoyo decidido al Estado. Esto significa que el sector productivo debe colabo-- rar estrechamente con el Estado en la educación, pero no ver en ésta una empresa o un negocio más, sino participar en la - educación con sentido social, para establecer el nexo indis-- pensable entre la escuela y el campo, entre la escuela y la - fábrica, entre la educación y la producción nacional.

Las normas fundamentales para elaborar planes y programas de estudio se han considerado en varios seminarios educativos patrocinados por la OEA y la UNESCO. A continuación se hace un resumen de las principales recomendaciones que se han hecho desde 1960 hasta la fecha:

1.- Los planes y programas deben responder a las necesidades de los individuos y a los problemas económicos de la comunidad y del país.

2.- La preparación de los programas debe encargarse a educadores especialistas en la materia, asesorados directamente por comités consultivos representativos de la agricultura, la industria y el comercio.

Los programas deben basarse en necesidades puestas en evidencia por estudios científicos.

3.- Los programas deben permitir la exploración de las aptitudes, habilidades y diferencias individuales de los educandos.

4.- Los planes deben contener tanto materias sociales que contribuyan a humanizar al educando, como materias funcionales que tengan utilidad inmediata para el mismo.

5.- Los programas deben eliminar el recargo de contenidos.

6.- Los planes de estudio deben hacerse en base al análisis del oficio u ocupación que se enseñe.

7.- Los planes y programas de estudio deben --

ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a los cambios constantes de la sociedad y de la vida ocupacional del individuo.

8.- Los planes y programas deben ser revisados periódicamente, en un tiempo no menor de 5 años ni mayor de 10, contados a partir del momento en que son puestos en práctica.

4. Instituciones con sede en México encargadas del desarrollo de importantes Proyectos de la OEA en el área de educación.

a. Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDEFT).- La Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca, conocida como CIVAC, es un proyecto de desarrollo industrial que se encuentra a sólo ocho kilómetros de la ciudad de Cuernavaca, por la carretera federal a Cuautla, en el Estado de Morelos, México.

En CIVAC existen todos los servicios para el desarrollo industrial de una ciudad, dentro de los cuales están las instalaciones de un Centro de Estudios Tecnológicos (CET/140), de un Centro de Producción de Prototipos Didácticos para la Educación Técnica (CEPRODI) y del CENTRO DE EXPERIMENTACION PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACION TECNOLOGICA, conocido por sus siglas como "CEDEFT".

El CEDEFT es un centro multinacional que coordina dos proyectos de la OEA en el área de educación técnica y formación

profesional, y está relacionado con otros centros coordinadores de dichos proyectos en toda Centroamérica, en Argentina, Brasil y Venezuela.

Las áreas principales donde se han concentrado las actividades de los proyectos son:

- 1.- La investigación e innovación educativas;
- 2.- La formación y capacitación de personal en todos los niveles, y
- 3.- La tecnología educativa aplicada a la educación técnica.

Estas áreas obedecen a prioridades señaladas por representantes de los países participantes en los proyectos, cuando solicitaron la creación de los mismos.

La educación técnica y la formación profesional son consideradas un factor muy importante del desarrollo económico de los países, para el mejor aprovechamiento de sus recursos naturales y el crecimiento de la industria que demanda personal preparado técnicamente.

Debido al interés por impulsar el proceso de desarrollo en nuestros países, los gobiernos que participan en el proyecto están dando a los sistemas de educación técnica y formación profesional una atención especial, propiciando su crecimiento y ampliando las áreas de especialización de acuerdo a la demanda de trabajo y a los programas nacionales de desarrollo.

Los educadores han insistido en varios foros interamericanos

on que es importantísimo el papel que juega la educación técnica en el proceso de transformación económico-social de los países y no consideran exagerado afirmar que si la educación general es fundamental para el desarrollo social y cultural de los pueblos, la educación técnica es vital para el progreso económico, siempre y cuando sea encauzada adecuadamente y siempre que se procure vincular todas las ramas de la producción.

En efecto, la vida económica de Latinoamérica debe ser una sola. La agricultura, la industria, las diferentes ramas de la producción, los servicios, no deben estar desvinculados en cuanto a sus fines, sino conducir todos juntos a uno mismo: la satisfacción de las necesidades sociales. El problema en realidad consiste en que la producción sí se realiza socialmente, pero la distribución de los satisfactores sólo alcanza a unos pocos, observándose agudos contrastes a nuestro alrededor.

Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua, los seis países participantes en el Proyecto Especial de Educación para el Trabajo, han dirigido sus actividades a determinar los factores que limitan o dificultan la adecuada formación de recursos humanos, los métodos necesarios para lograr mejorar la eficacia de la educación para el trabajo en los países participantes mediante la ampliación de los resultados de estudios, experimentaciones e investigaciones que tienden a mejorar el proceso educativo; a promover y apoyar la formación de recursos humanos para que actúen en la educación tecnológica, y a promover en forma acelerada la preparación de mano de obra calificada y de técnicos a través de formas no convencionales.

El Ing. Abel López Topete, Coordinador del CEDEFT, al hablar sobre el tema de la educación tecnológica, expresó:

"El desarrollo integral de América Latina exige, por una parte, la formación de técnicos aptos para ejecutar diversas actividades en áreas concretas y una segura adaptabilidad a los cambios que dicho desarrollo impone y, por otra, la formación de profesores técnicos en forma sistemática, organizada y en magnitud y contenido adecuados para llenar las necesidades en esta materia. Sin lugar a dudas, la calidad de los técnicos y operarios dependerá, en gran medida, de la calidad de la formación que ostente el personal de enseñanza." (131)

Destaca la importancia que la OEA ha dado al Proyecto Especial de Educación Tecnológica, también conocido con el nombre de Proyecto Especial de Educación para el Trabajo, si vemos que en sus tres primeros años de vida se le asignó la cantidad de 1.236,416 dólares; la ayuda que el Proyecto ha dado a los países participantes se aprecia al conocer que en sólo tres años fueron más de 1,400 los técnicos y profesores que participaron en los diversos cursos que ofreció el CEDEFT, desde su fundación en 1974 hasta 1977.

b. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).-- Es una institución ampliamente conocida, cuyas actividades en la presente década han tenido como marco referencial la concepción de la

(131) Oficina de la Secretaría General de la OEA. La OEA en México. México, 1978, pp. 15 y 16.

educación permanente. Esto ha implicado un replanteamiento del sistema educativo en general y de la educación del adulto en particular. Tomando en cuenta que la edad adulta constituye una etapa de la vida que se prolonga desde los quince años hasta la vejez, los objetivos en materia de educación de adultos adquieren a partir de la concepción de educación permanente una riqueza especial. Dicha educación debe canalizar al sujeto hacia una interpretación coherente y positiva de sí mismo y hacia una interpretación coherente del contexto económico-social, político y cultural, para que sea factor activo del cambio.

El CREFAL tiene a su cargo el Proyecto Multinacional 'Alberto Masferrer' y el Proyecto Multinacional de Formación de Personal de Educación de Adultos a Nivel de Postgrado.

c. Coordinación de Difusión Audiovisual de la Secretaría de Educación Pública.— Esta Coordinación, cuyas actividades a nivel nacional son del dominio público, trasciende las fronteras de nuestro país al tomar bajo su responsabilidad el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, que tiene por objeto el desarrollo de la capacidad de los Estados miembros de la OEA para utilizar los recursos de la tecnología en el logro de sus metas educacionales.

d. Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.— Esta Dirección tiene a su cargo el Proyecto Especial de Educación Especial, que tiene como objetivo difundir en América Latina los métodos para rescatar de la marginación a quienes padecen limitaciones físicas, mentales o sociales.

e. Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la Región del Caribe (CONESCAL).— Es una institución cuyas actividades datan de enero de 1964 y desde ese mismo año data también el apoyo de la Organización de los Estados Americanos, apoyo por demás importante junto al de sus otros patrocinadores, el gobierno de México y la UNESCO.

El CONESCAL dedicó su primera época, de 1964 a 1969 inclusive, a crear los instrumentos básicos de trabajo; a partir de 1970 inició su labor constante de asesoría a los países de la región, en donde esos instrumentos se han ido nutriendo de la práctica de la realidad, dando lugar a muchos otros más operativos y más adecuados a las necesidades de los países.

La demanda de servicio por parte de los países de la región ha ido en constante aumento y con frecuencia los recursos financieros del Centro han sido insuficientes para cubrir todas las demandas que recibe en materia de asesoría técnica, investigación, capacitación de personal y difusión técnica; pero es conveniente hacer notar que frente a este incremento de las actividades y responsabilidades del CONESCAL, el apoyo de la OEA ha tenido una singular importancia. Tal es el caso del Acuerdo de Mantenimiento del CONESCAL, firmado por la OEA y el Gobierno de México en agosto de 1973, con el cual se aseguró la continuidad de la institución. Por ello el CONESCAL se sintió estimulado y responsabilizado para cumplir cada vez mejor con sus compromisos en los países de la región, y en los términos que debe hacerlo un auténtico organismo de servicios. Tal propósito parece cumplirse cabalmente, como lo demuestran las manifestaciones de apoyo que el Centro ha recibido de una gran

mayoría de las autoridades educativas latinoamericanas. El incremento aprobado por el CIECC para el Plan de Operaciones del CONESCAL correspondiente al año fiscal 1973-1974, que elevó el presupuesto otorgado en 150,000 dólares, está en relación directa con el Programa Regional de Desarrollo Educativo emprendido por la OEA a través del propio Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La asesoría técnica se da directamente a los países, cubriendo el CONESCAL totalmente los gastos de sus técnicos: viáticos, pasajes, sueldos y otros. Durante 1972 y 73 se realizaron sesenta misiones gratuitas de asesoría técnica al año. La inversión por este concepto ascendió a 56,899.00 dólares, habiéndose empleado el primer semestre de cada año para asesoría y el segundo para evaluación. Así por ejemplo, en 1973, recibieron asesoría los países peticionarios de la siguiente manera: en enero, Uruguay, Santo Domingo, Costa Rica y Brasil; en febrero, Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Perú y Paraguay; en marzo, Costa Rica, Colombia, Panamá, Ecuador, Honduras, Bolivia, Paraguay y Perú; en abril, Argentina, Uruguay, Bolivia, Colombia y Paraguay; en mayo, Bolivia, Uruguay, Venezuela, Perú y Argentina, y en junio, Paraguay, Argentina y Brasil, notándose tal interés de parte de algunos países, que los técnicos del CONESCAL tuvieron que repetir sus visitas para satisfacer plenamente las necesidades de asesoría, ampliándose los servicios gratuitos del Centro y otorgándose, además, créditos para edificios escolares.

El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) ha patrocinado, a través de su Programa Regional

de Desarrollo Educativo, el Curso Regional de Actualización y Adiestramiento que se celebra anualmente, otorgando veinte becas y permitiendo la participación -como conferencistas- a educadores y técnicos en construcciones escolares de reconocido prestigio, que se unen a los técnicos del CONESCAL para cubrir las etapas del curso. De 1971 a 1974, la inversión por este concepto ascendió a 77,900.00 dólares, habiéndose impartido el curso en Perú, Costa Rica, Venezuela y Colombia, con la afluencia de becarios de casi todos los países de Latinoamérica.

El apoyo del CIECC al CONESCAL permite atender la necesidad imperativa de ampliar su personal de planta, a fin de poder satisfacer la demanda de asesorías y apoyo a los países con un mayor número de misiones y, consecuentemente, ampliar con nuevos proyectos e investigaciones las experiencias del Centro. La inversión por concepto de contratación de especialistas fue, en 1974, de 60,000.00 dólares, habiéndose contratado en México -país sede- a cinco técnicos especialistas con las siguientes características: un planificador educativo para integrarlo como miembro indispensable del equipo interdisciplinario; un ingeniero civil o constructor con experiencia en planeamiento y análisis de sistemas; un ingeniero civil o constructor con experiencia en ingeniería de costos y diseño estructural; un arquitecto planificador con experiencia en construcciones educativas y que ya hubiera trabajado en alguna oficina de planeamiento físico o en alguna universidad, y un arquitecto con experiencia en construcciones escolares y criterio para la elaboración de diseños arquitectónicos, como elemento de refuerzo a la planta que asesora e investiga en esta materia.

En cuanto a la investigación específica, el objetivo de este apoyo consiste en acelerar la investigación: mapas escolares y planos de ordenamiento, que requiere resultados concretos en un tiempo mínimo. El CONESCAL se ha avocado a diversos estudios sobre planeamiento de construcciones escolares, en aspectos que van desde el diseño de metodología para realizar este trabajo a escala nacional, hasta el microanálisis a escala de localidad, mediante mapas escolares y planos de ordenamiento. El CONESCAL continuamente revisa sus procedimientos de trabajo, simplificándolos y actualizándolos para hacerlos acordes a la limitación de recursos de las oficinas de construcciones escolares de los Ministerios de Educación de los países latinoamericanos. La inversión en investigación específica ascendió, en 1974, a 13,026.00 dólares, habiéndose aplicado los resultados de dicha investigación, entre junio y diciembre del mismo año, en Venezuela, Perú, Costa Rica y Brasil.

Desde 1972, el Centro empezó a trabajar en los procedimientos de afinación del uso de la capacidad instalada mediante el diseño de nuevas técnicas de análisis y planeamiento, con lo cual pudo en los años siguientes dar diversas asesorías sobre el tema de nuclearización de servicios educativos, habiéndose aplicado dichas técnicas en la construcción de conjuntos educacionales de gran funcionalidad en varios países de América Latina.

A partir de septiembre de 1974, se llevaron a efecto varios eventos con el fin de intercambiar experiencias respecto al planeamiento y diseño de edificios destinados a la educación agrotécnica. Consecuentemente, el Centro editó la Cartilla de Autoconstrucción

para Escuelas Rurales, que ha sido de gran utilidad para todos los países de la región, tanto por la claridad de los conceptos arquitectónicos que en ella se expresan, como por lo bajo de los costos de los materiales de construcción que se sugieren, pudiendo participar en la edificación los propios miembros de la comunidad. (132) El CONESCAL ha otorgado prioridad, dentro de sus actividades de investigación, a la autoconstrucción en el medio rural y al aprovechamiento de la energía solar en el campo de las construcciones escolares. Esto último ha permitido lograr un alto nivel de funcionalidad en los edificios escolares tanto en las elevaciones andinas como en la pampa del país del Plata, pues "la arquitectura solar o helio-arquitectura, a partir de la información sobre la intensidad y duración de la radiación solar global, directa y difusa y otros elementos climatológicos locales -temperaturas, humedad y vientos predominantes- permite diseñar escuelas con los requerimientos necesarios para resolver problemas de climatización, tales como ventilación, enfriamiento y calentamiento". (133)

En la EXPO-ARQ 78, presentada durante el XIII Congreso Mundial de la Unión Internacional de Arquitectos -celebrado en México en octubre último- tuvieron una gran acogida las publicaciones del CONESCAL referidas a las preocupaciones actuales de los países latinoamericanos en materia de construcciones escolares: ingeniería de costos, control, supervisión y fiscalización de obras, administración escolar y mantenimiento, que son los temas predominantes

-
- (132) Fuente: Documento número 2820, relativo a evaluación y plan de operaciones del CONESCAL con fondos de la CEA. Archivo de la Secretaría de Educación Pública, México, Distrito Federal.
- (133) HERNÁNDEZ H. Everardo. Climatización helio-solar de escuelas. Ensayo. En la revista CONESCAL octubre-diciembre de 1978, Núm. 48. Auditorio Nacional, México, Distrito Federal.

en el actual programa de asesoría técnica del Centro. Su participación en este evento permitió, asimismo, detectar la preferencia del público internacional de profesionales y estudiantes de la arquitectura por algunos temas que el Centro debe considerar entre sus prioridades: talleres técnicos para escuelas de distintos niveles, espacios para la educación preescolar y otros que ya han sido abordados relativamente, así como por temas que aún no han recibido tratamiento y que son importantes, entre ellos las instalaciones recreativas y los espacios para la educación especial.

5. Proyectos en desarrollo, coordinados por los Centros Regionales ubicados en México.— En las páginas subsecuentes abordaremos los ocho Proyectos que, en el área de educación, ha formulado la OEA para América Latina, con sede en nuestro país, a saber:

P R O Y E C T O

S E D E

Proyecto Multinacional de Educación Técnica y Formación Profesional.

Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDEFT).

Proyecto Especial de Educación para el Trabajo, o Proyecto Especial de Educación Tecnológica.

Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDEFT).

Proyecto Multinacional 'Alberto Masferrer'.

Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).

Proyecto Multinacional de Formación de Personal de Educación de Adultos a Nivel de Postgrado.	Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL).
Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa.	Coordinación de Difusión Audiovisual de la Secretaría de Educación Pública.
Proyecto Especial de Educación Especial.	Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.
Planeamiento de Edificios Educativos de Nivel Medio Diversificado.	Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL).
Proyecto Especial de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe.	Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL).

Pasemos pues a tratar, en las siguientes páginas, cada uno de los Proyectos antes mencionados.

PROYECTO:

Multinacional de Educación Técnica y Formación Profesional.

OBJETIVOS:

Colaborar con los Estados miembros de la OEA en:

- a) La solución de problemas comunes que afectan o limitan el desarrollo de los sistemas nacionales de educación técnica y formación profesional;
- b) La preparación y ejecución de cursos, seminarios y reuniones técnicas con la finalidad de formar y perfeccionar el personal encargado de programar, dirigir, supervisar e impartir la educación técnica y la formación profesional en sus distintas modalidades;
- c) La realización de investigaciones en el campo de la educación técnica y la formación profesional, así como también en la práctica de experiencias piloto que permitan al resto de los países su aprovechamiento de acuerdo con su propia problemática y necesidades, y
- d) El mejoramiento y ampliación del material didáctico destinado a la educación técnica y la formación profesional, así como la cooperación con instituciones nacionales y organismos internacionales en la preparación y divulgación de documentos y textos para la enseñanza.

SEDE: Centro de Experimentación para el
Desarrollo de la Formación Tecnológica
(CEDEFT), Ciudad Industrial del Valle
de Cuernavaca (CIVAC), Estado de More-
los, México.

MONTO TOTAL: \$2.415,000.00 (dólares).

La educación técnica y la formación profesional es conside-
rada por los gobiernos de América como uno de los campos primarios,
por lo que en la actualidad todos los países de América Latina es-
tán reforzando el desarrollo de sus sistemas de este tipo de educa-
ción, como una forma de lograr la capacitación para el trabajo pro-
ductivo de su población.

Existen cuatro centros multinacionales cuyas sedes están en
Argentina, Brasil, México y Venezuela, que coordinan las activida-
des del Proyecto Multinacional de Educación Técnica y Formación
Profesional. A través de ellos, el PREDE proporciona el apoyo téc-
nico financiero -en este campo- a todos los países que se lo so-
licitan.

El Proyecto con sede en México ha funcionado durante cinco
años y por medio de él se han obtenido logros muy importantes, en-
tre los cuales destaca:

- 1.- La preparación del Proyecto Especial de Educación Técni-
ca, en el que participan los países de Centroamérica y México;
- 2.- La ejecución de cursos de capacitación de profesores de

enseñanza técnica agropecuaria, con la finalidad de desarrollar experiencias piloto para la organización y operación de cooperativas de producción en planteles agropecuarios de Costa Rica, Guatemala, Honduras y México;

3.- La realización del Programa de Capacitación de Profesores en Honduras;

4.- La producción de materiales didácticos para la educación técnica, dando apoyo a cada uno de los centros de producción de material didáctico general;

5.- La participación en reuniones de programación de las actividades del Proyecto Multinacional con los directores de las sedes Argentina, Brasil y Venezuela;

6.- La asistencia técnica de un especialista de la OEA para llevar adelante el Proyecto, y

7.- La conclusión de dos cursos de Maestría en Administración de Programas de Desarrollo de Recursos Humanos, dando apoyo a los egresados para la impresión de sus tesis de grado y realización de los trabajos de investigación de los primeros participantes que son apoyados por sus gobiernos.

Se tiene programado reestructurar el Proyecto Multinacional para proporcionar una verdadera asistencia a todos los países del Continente y el Caribe en actividades específicas de interés particular de cada uno de ellos, para lo cual las cuatro sedes del Proyecto están en posibilidad de ser los centros de coordinación y ejecución de las actividades. (134)

(134) Fuente: Documento 3212 y siguientes. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, Distrito Federal.

PROYECTO:

Especial OEA de Educación para el Trabajo.

OBJETIVOS:

El Proyecto Especial de Educación para el Trabajo, a través de los futuros cuatro años de actividad en ocho países -contados a partir de abril de 1979-, se propone lograr los siguientes objetivos:

- a) La investigación de necesidades y recursos de formación técnica profesional, así como los factores que limitan o promueven el cambio de los sistemas educativos como elementos adecuados a los planes de desarrollo nacionales;
- b) La investigación y experimentación de formas y métodos no convencionales de educación para el trabajo, para llegar a los sectores de población con menos oportunidades educativas y con más necesidad de formación para realizarse en el ámbito de la vida laboral;
- c) La unificación de la enseñanza regular y técnica en el nivel medio, en forma flexibilizada, que provea a toda la población escolar de una formación tecnocientífica básica y le brinde la oportunidad de especializaciones posteriores

de acuerdo con los intereses personales y con las necesidades que plantee su vida de trabajo;

d) La consolidación pedagógica de las materias científico-teóricas con las técnico-prácticas, de manera que aumente la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de ambas, la capacidad crítica y creativa de los estudiantes y la funcionalidad de los conocimientos adquiridos para hacer frente con éxito a la realidad laboral;

e) La formación y capacitación de profesores especializados en sistemas no formales, con la pretensión de que estos sistemas lleguen a los sectores con menores oportunidades educativas, y

f) La utilización de los recursos físicos y de equipamiento de empresas e instituciones con fines educativos, acercando además a los estudiantes a la realidad productiva.

SEDE:

Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica (CEDEFT), Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca (CIVAC), Estado de Morelos, México.

Los objetivos fijados responden a la necesidad ineludible de acelerar los planes nacionales de desarrollo en América Latina. Por ahora los países participantes son: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y la República Dominicana; pero se pretende extender los beneficios del proyecto a los demás países de la región, conforme se vayan viendo los resultados.

El Proyecto Especial de Educación para el Trabajo pretende equilibrar las oportunidades laborales y de servicio a la comunidad, en virtud de que hasta el presente los niveles de desempleo y subempleo son críticos en la mayoría de los países, pues a pesar del crecimiento económico registrado en algunos de ellos, no ha mejorado la distribución del ingreso. Asimismo, se detecta una grave escasez de mano de obra especializada, tanto en la empresa (pública o privada) de alta inversión tecnológica, como en la pequeña empresa (individual o cooperativa), siendo que de unas y otras se podría obtener el máximo de productividad si los trabajadores estuvieran verdaderamente capacitados, generándose, al mismo tiempo, el máximo de empleos.

El Proyecto se propone establecer relaciones de fortalecimiento recíproco entre el sistema no formal en rápido crecimiento y el sistema formal escolarizado. Así también, orientará sus esfuerzos hacia el gran sector de subempleados (vendedores ambulantes de bienes o servicios y otros), miembros del sector informal de la economía que no han sido atendidos en cuanto a entrenamiento, pues hasta hoy el sistema convencional se dirige a los

niños y jóvenes, y el de capacitación profesional al perfeccionamiento de operarios y técnicos relacionados con el sector formal de la economía; pero los subempleados y desocupados están al margen de la capacitación por parte del Estado, y los empresarios nada han hecho por rescatar a este sector de la población para convertirla en económicamente activa.

Naturalmente, el Programa se orientará asimismo a favorecer a las personas que poseen habilidades y conocimientos obtenidos a través de su experiencia laboral que, con la adición de un monto relativamente bajo de recursos, podrán alcanzar niveles de formación superior, de gran valor para su vida laboral. (135)

La OEA y los gobiernos de los Estados miembros están conscientes de los problemas y carencias en el desarrollo económico y en el sistema educativo; están conscientes de la necesidad de una educación técnica profesional en permanente y acelerada expansión, de la urgencia de diversificar sus formas y cambiar sus métodos y contenidos para lograr mayor funcionalidad, y están conscientes de la ineludible responsabilidad de impartir una educación integral que permita a sus beneficiarios desarrollar el espíritu crítico responsable y la virtud de la creatividad, que es natural al hombre. La educación integrada y permanente es, en última instancia, el objetivo de la Organización y de los gobiernos de los

(135) En México el Centro Nacional de Productividad ha atendido adecuadamente a la especialización de estos últimos en número considerable y es vasta la literatura que existe al respecto; pero su cobertura no ha alcanzado a todos los sectores de la producción.

países que la integran.

Es justo hacer resaltar la importancia que tendrá el Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica, de Cuernavaca, Morelos, México, como organismo motor y coordinador general del Proyecto, tal como lo decidieron los representantes de los países en la Reunión Constitutiva, considerando la eficacia demostrada en similares funciones con respecto al Proyecto Especial de Educación Tecnológica. (136)

No dudamos de la buena fe que inspira a la Organización de los Estados Americanos, pero existe en nosotros el escepticismo en cuanto a la intervención directa de los Estados Unidos de Norteamérica en todas las acciones que emprende la OEA. ¿Permitirá el gobierno vecino del norte que se lleven a cabo en plenitud este proyecto y otros similares? Ojalá nos equivoquemos, pero nos parece que cada vez se implementan nuevos paliativos para evitar que los pueblos lleguen al grado de la desesperación y la ruptura del orden establecido. Han pasado demasiados años desde que nuestros países consiguieron su independencia política y los sistemas educativos, a pesar de la expansión que han tenido en las últimas décadas, no alcanzan a satisfacer los crecientes requerimientos de formación profesional y especialización técnica y artesanal

(136) Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA. Formulación del Proyecto Especial OEA de Educación para el Trabajo. Organismo Nacional de Enlace: Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública. Institución responsable de la dirección del Proyecto: Coordinación Técnica de Proyectos Multinacionales de la Dirección General de Relaciones Internacionales. México, 1979, pp. 92.

que demandan las necesidades de desarrollo. En las escuelas el ausentismo y la deserción se plantean como problemas básicos; la desadecuación entre el currículo y los requerimientos del trabajo acarrea la frustración de los egresados, que ven en sus años de escolaridad una lamentable pérdida de tiempo, y significa asimismo un grave desperdicio económico para el Estado, cuyas inversiones en educación se convierten en gastos. Múltiples reformas se han intentado y sigue habiendo división entre la enseñanza académica y la enseñanza práctica profesional, sobre todo en los niveles técnicos, originándose serios temores al cursar una carrera de esta naturaleza, pues se detectan de inmediato las deficiencias en la capacitación para el trabajo productivo. Todo ello hace que los estudiantes se decepcionen mucho antes de concluir sus estudios superiores y lleguen incluso a sentir desprecio por el trabajo manual, optando por ingresar a escuelas que los conduzcan a una profesión de carácter privativamente intelectual o academicista, si tienen recursos económicos suficientes, o desertar, si carecen de ellos. Asimismo, los programas de estudio formales son rígidos y no pueden adecuarse a las posibilidades del estudiante, sino que es éste quien debe adaptarse a los estudios o desertar. Es cierto que se ha tratado de resolver este problema con las salidas horizontales, pero desgraciadamente tales salidas laterales adolecen de una gran deficiencia y no capacitan adecuadamente al alumno para el desempeño de un trabajo en relación directa con el documento probatorio de la terminación de estudios o el correspondiente título de técnico medio. (137)

(137) Esto lo hemos palpado personalmente: cuando en el ^{##}_{##}

Este escepticismo, producto de experiencias pasadas y presentes de nuestros pueblos, parece agravarse en el caso de México en el momento crucial por el que actualmente atraviesa. La riqueza petrolera, que ha estado siempre aquí, en nuestro subsuelo, de pronto aparece como por generación espontánea, por obra y gracia de la política del gobierno norteamericano, en razón de la escasez de energéticos, producto también de la política imperialista de ese gobierno, que no admite la práctica de la

C.E.C.y T.A. "Benito Juárez" del I.P.N. los alumnos han terminado sus estudios de técnico medio y deben prestar el servicio social obligatorio, como requisito para elaborar su tesis y obtener el título correspondiente, ha sido necesario implementar cursos especiales de capacitación antes de enviar a los alumnos a la institución pública donde habrán de prestar dicho servicio, lo cual significa que sí han adquirido conocimientos generales de carácter técnico, pero no han recibido durante sus cursos normales la capacitación específica que requiere el desempeño del servicio social, primero, y después el ejercicio de la profesión de técnico medio en el desempeño de un trabajo remunerado. En otras escuelas ocurre lo mismo, aun a nivel profesional, pues sabemos de buena fuente que en la ESIME los estudiantes de Ingeniería Mecánica no están, durante el curso de su carrera, en contacto con la maquinaria de las fábricas, en las que necesariamente deberán prestar sus servicios profesionales, y los talleres son bastante pobres, de tal forma que, como atinadamente dicen los autores de la obra "Evolución reciente de la educación en América Latina", de la UNESCO, los alumnos "juegan a trabajar", lo cual es diametralmente opuesto al trabajo real que habrán de desempeñar en la fábrica y para el cual sinceramente no están capacitados. Aquí volvemos a insistir en que los sectores productivos deben tomar conciencia de su obligación de colaborar con el Estado en cuanto a facilitar los medios de producción como instrumentos de práctica para los estudiantes; en este sentido, bien podrían aprovecharse los equipos subutilizados que existen en las empresas, con fines educativos y de capacitación.

solidaridad de los pueblos en vías de desarrollo integrantes de la OPEP. El caso de Irán aumenta el problema para Estados Unidos y sus satélites capitalistas (como Israel). Entonces aparece México en la escena del comercio internacional de energéticos. Pero, ¿qué va a ocurrir en el futuro inmediato? Nos comprarán petróleo y gas natural. Nuestras exportaciones en este renglón engendrarán la necesidad de equilibrio comercial para el gobierno de Estados Unidos. Su política se orientará entonces a fortalecer sus propias exportaciones de productos manufacturados diversos, canalizándolos hacia México. Esta política empieza ya a palpase, pues la Secretaría de Hacienda y Crédito Público ha iniciado la revisión de los aranceles. Bajarán los impuestos para las importaciones, convirtiéndose casi en frontera libre la que nos separa del vecino país. Al introducirse a granel los productos norteamericanos, bajará enormemente la producción nacional y se provocará la más grave crisis de desempleo que jamás se haya visto en México. Paradójicamente, seremos quizá el país más rico en petróleo y el más pobre en producción y empleo. Y si científicamente se ha comprobado que el trabajo es la base de la riqueza material y espiritual de los pueblos, el nuestro descenderá por un plano inclinado hacia la pobreza y, lo que es peor, hacia la degeneración social engendrada por el desempleo y la consecuente miseria. La realidad que nos ha tocado vivir en el momento presente permite sonar esta hipótesis; ojalá que sea una premisa falsa, ojalá que sea producto de nuestro escaso conocimiento de las leyes que rigen la economía. Hoy, más que nunca, deseamos estar en el error. De lo contrario, ¿de qué serviría la educación para el trabajo en que la OEA se halla empeñada?

PROYECTO: Multinacional 'Alberto Masferrer'.

OBJETIVOS: Favorecer el desarrollo de la capacidad de cada uno de los Estados miembros para encarar en forma sistemática e interdisciplinaria la identificación y solución de los problemas de educación de adultos, con la finalidad de apoyar el desarrollo integral de los mismos.

SEDE: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Michoacán, México.

MONTO TOTAL: \$690,000.00 (dólares)

El Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), sede del Proyecto Multinacional 'Alberto Masferrer' para Educación Integrada de Adultos, ha considerado de enorme importancia la reproducción y difusión de este proyecto para que sirva de guía a los países, instituciones, profesionales y estudiantes para conocer las tendencias y los esfuerzos que en ese campo educativo se desarrollan en el mundo y la región. (138)

(138) Es conveniente hacer notar que el objetivo de difusión del proyecto se ha logrado a través de los Ministerios de Educación de los países de América Latina, que han propiciado en el presente decenio que en las legislaciones nacionales se incluyan en forma especial y obligatoria los sistemas para la educación de adultos.

Este proyecto aparece cuando los organismos nacionales e internacionales tienden a desarrollar acciones conjuntas para lograr resultados más efectivos en el desarrollo de programas y cuando se pretende declarar el próximo período decenal el Decenio de la Alfabetización.

El proyecto multinacional 'Alberto Masferrer' forma parte del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), que ha sido reordenado por disposición del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC), habiéndose formulado nuevas estrategias de aplicación inmediata y a largo plazo a partir de la Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos en América Latina y del Seminario Regional de Educación Permanente, ambos eventos realizados en Buenos Aires, Argentina, entre el 8 y 12 de junio y el 20 y 26 del mismo mes de 1970, respectivamente.

Las actividades desarrolladas entre 1970 y 1975 tuvieron como marco referencial la concepción de la educación permanente. Esto implicaba un replanteamiento del sistema educativo en general y de la educación del adulto en particular. Tomando en cuenta que la edad adulta constituye una etapa de la vida que se prolonga desde los quince años hasta la vejez, los objetivos en materia de educación de adultos adquieren a partir de la concepción de educación permanente una riqueza especial. Dicha educación debe canalizar al sujeto hacia una interpretación coherente y positiva de sí mismo, de tal manera que adquiera plena conciencia de su dignidad personal y de los valores que él puede y debe aportar a la sociedad. Dicha educación debe capacitar al individuo para que interprete coherentemente el contexto económico-social, político y cultural, para

que supere todo tipo de alienación y sea factor activo del cambio. La verdadera educación no puede ser otra que aquella que conduzca al hombre hacia una nueva realidad de la que él sea artífice y participe a la vez, en la que haya auténticamente igualdad de derechos, igualdad de oportunidades, pleno empleo y solidaridad social.

A partir de la XII Reunión del Consejo Interamericano de Educación (CIE), celebrada en Washington, D.C. entre el 5 y el 9 de noviembre de 1973, se recomendó al Director del PREDE el estudio de una estrategia a seguir en este campo, con el propósito de que las acciones que se desarrollaran tuviesen un alcance más enfático y vigoroso como respuesta a las políticas ya definidas por los países y los consensos continentales en la materia.

El estudio elaborado por el PREDE tiende al desarrollo tanto cuantitativo como cualitativo de la educación de adultos, como respuesta urgente a la problemática que en esta importante materia enfrentan actualmente los países de la región. En dicho estudio se planean las acciones a corto, mediano y largo plazo, considerando los aspectos cruciales de la educación de adultos en América Latina, concebida en forma integral e interdisciplinaria.

El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC), en su IV Reunión, ha señalado lo que debe entenderse por educación permanente: un concepto global de la educación que no se limita a prolongar la escolaridad de los jóvenes y a programar la educación de adultos, sino que comprende todos los sectores de la educación en todas las edades, a saber, formación pre-escolar y extra-escolar, profesional y extra-profesional, educación de la infancia, de la adolescencia, de la juventud y de la madurez.

En este orden

de ideas, estableció posteriormente en su Resolución CIECC-253/75 lineamientos básicos que orientaran e impulsaran su acción en el ordenamiento del Programa Regional de Desarrollo Educativo.

La VII Reunión Ordinaria del CIECC, en homenaje a la República del Salvador, registra al Proyecto Multinacional para Educación Integrada de Adultos con el nombre de 'Alberto Masferrer'. A través de este proyecto se coordinan los esfuerzos nacionales con el propósito de mejorar recursos e intensificar las acciones que desarrolla el FREPS para una acción cualitativa y cuantitativa más eficiente en este renglón. A efecto de poner en marcha el proyecto, se publica el documento CIE/152, que sintetiza los acuerdos tomados en la XII Reunión del Consejo Interamericano de Educación y se hala las líneas a seguir para el logro de los objetivos concretos.

A mayor abundamiento, el CIE celebra una nueva Reunión en Washington, del 20 al 23 de septiembre de 1976, con el propósito de encarar el problema de la educación de adultos en forma completa. Sobre el documento de base surgido de este evento y teniendo en cuenta los puntos de vista de otros sectores del PREDE, la Secretaría redactó la primera versión del período, misma que fue estudiada por el CIE en su XVIII Reunión Ordinaria, celebrada en Lima, Perú, entre el 25 y el 29 de octubre de 1976. Con las observaciones y modificaciones que se realizaron, se aprobó por la XIV Reunión Ordinaria del CEP-CIECC, que se llevó a cabo entre el 29 de noviembre y el 8 de diciembre del mismo año.

En la práctica del proyecto, las actividades tendientes a lograr el objetivo de educación integrada de adultos han ido evolucionando desde la alfabetización pura y simple hasta la

enseñanza de técnicas básicas de capacitación para el trabajo, la educación familiar, la educación sanitaria y demás elementos de una educación integrada que ayudan a encarar el problema básico de la educación permanente.

Dentro del marco del Proyecto Multinacional 'Alberto Masferrer' han trabajado los centros que actualmente existen en Argentina, Costa Rica, Chile, México y Venezuela; se han realizado acciones de refuerzo en Bolivia, Colombia, Panamá y Paraguay, y se han iniciado ya actividades concretas en Haití, Perú y República Dominicana. (139)

En nuestro país, la iniciativa de Ley Nacional de Educación para Adultos fue enviada por el Ejecutivo al Congreso de la Unión el 22 de diciembre de 1975, como secuela del Plan Nacional de Educación para Adultos que el Presidente de la República puso en marcha el 15 del mismo mes y año.

Habiendo sido la de Senadores la Cámara de Origen, el día 24 de diciembre de 1975 se presentó ante ésta el Secretario de Educación Pública para exponer la problemática educativa en el renglón de adultos, señalar los objetivos del proyecto de ley y responder a las preguntas de los Senadores de la República. El día 26 de diciembre rindió su dictamen la Cámara de Senadores y el día 28 hizo lo propio la Cámara de Diputados.

Discutida y aprobada en el seno del Congreso de la Unión, y sancionada que fue la Ley Nacional de Educación para Adultos, fue promulgada el 29 de diciembre y publicada en el "Diario Oficial" de la Federación el 31 de diciembre de 1975. Un mes más tarde, el 30

(139) Fuente: Documento número 3334. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, Distrito Federal.

de enero de 1976, fue publicado en el "Diario Oficial" el Acuerdo por el que se establecen las bases para la prestación del servicio social educativo por alumnos de educación de tipo medio superior y de tipo superior, entrando en vigor este acuerdo al día siguiente de su publicación.

En cumplimiento de los objetivos básicos de la educación permanente, el actual Presidente de la República José López Portillo ha implementado, junto con el Secretario de Educación Pública, el Plan Nacional de Educación para Todos, incrementándose el número de los centros de alfabetización que ya existían y poniéndose en práctica el proyecto a que venimos haciendo alusión. (140)

(140) Para estimular el espíritu de servicio social que caracteriza a los profesores y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México en general, y en particular al personal docente y alumnado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, me permito anexar al presente trabajo la transcripción de la Ley Nacional de Educación para Adultos, del Acuerdo por el que se establecen las bases para la prestación del servicio social educativo por alumnos de educación de tipo medio superior y de tipo superior y del Programa de Trabajo propuesto por el Profr. Alfredo de la Cruz Gamboa y la suscrita al Director del C.E.C. y T.A. "Benito Juárez" del I.P.N.

PROYECTO: Multinacional de Formación de Personal de Educación de Adultos a Nivel de Postgrado.

OBJETIVO: Formación de recursos humanos en el campo de la educación de adultos, mediante cursos de postgrado.

SEDE: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Mi choacán, México.

MONTO TOTAL: \$690,000.00 (dólares)

Este proyecto se está llevando a la práctica para colaborar con los países de la región y con otros proyectos del PREDE en el estudio de los problemas y en la coordinación de las actividades de educación de adultos.

A ese efecto, se implementan cursos de postgrado para formar el personal necesario en este importante campo de la educación de adultos y para el desarrollo de cada curso se preparan tanto el programa de estudio como los materiales didácticos que permiten la máxima objetividad. Asimismo, se promueven reuniones de trabajo de grupos de especialistas que aportan sus experiencias para lograr los mejores resultados posibles.

En el Curso de Maestría sobre Educación de Adultos que se

está impartiendo actualmente hay cuarenta participantes, de los cuales treinta son becarios de la OEA. La adquisición de equipos, de publicaciones y demás material de consulta, así como la contratación de dos especialistas de la OEA, permiten esperar los mejores resultados de este Proyecto que, a nivel nacional, se inició el 12 de enero de 1978 para concluirlo el 31 de diciembre de 1979. Las principales fuentes de cooperación para la duración del Proyecto son: el Gobierno de México, la OEA y la UNESCO. (141)

(141) Fuente: Documento 3334 y siguientes. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, Distrito Federal.

PROYECTO: Multinacional de Tecnología Educativa.

OBJETIVOS: Desarrollo de la capacidad de los Estados miembros para utilizar los recursos de la tecnología en el logro de sus metas educacionales y el fomento de un esfuerzo multinacional encaminado a ese fin.

SEDE: Coordinación de Difusión Audiovisual de la Secretaría de Educación Pública.

MONTO TOTAL: \$2.628,900.00 (dólares)

La duración total de este Proyecto es de dos años. Se inició el 10. de enero de 1978 y la fecha de terminación proyectada es el 31 de diciembre de 1979. Se ha trabajado ininterrumpidamente y se piensa continuar trabajando en el Centro Regional de México, por considerar los resultados satisfactorios y por la viabilidad de cumplir totalmente los objetivos.

Durante el primer año de actividades se ha entrenado personal docente en el campo de la tecnología educativa, se ha desarrollado y difundido información de valor multinacional, se ha preparado material audiovisual, se ha fomentado la cooperación mediante intercambio de personal, se ha suministrado asistencia técnica a los países que la solicitan y se han realizado seminarios y reuniones para fomentar un mejor entendimiento de la tecnología educativa.

Como metas verificables, se pretende ampliar los servicios, enriquecer el Centro de Documentación, aumentar los equipos, acrecentar el número de suscriptores para las publicaciones, integrar paquetes de películas y fotobandas para su uso en universidades, capacitar a un mínimo de dieciséis becarios latinoamericanos, adquirir más títulos para la biblioteca, publicar nuevo catálogo para remitirlo a los interesados y producir intensivamente material para tecnología educativa: publicación de trabajos sobre comunicación, alfabetización y transcripción de conferencias sobre tecnología educativa.

PROYECTO: Especial de Educación Especial.

OBJETIVOS: Realizar estudios precisos y de amplitud suficiente que permitan explicar cuál es la incidencia y carácter de los problemas de aprendizaje en la educación básica, para lo cual se requiere equipo médico, paramédico y docente altamente capacitado en el diagnóstico y tratamiento para los problemas antes mencionados.

SEDE: Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.

MONTO TOTAL: \$914,250.00 (dólares)

Las necesidades que el incremento de la población plantea y la urgencia de otorgar oportunidades educativas eficaces, funcionales y adecuadas como respuesta a los requerimientos generales y particulares de los medios urbanos y rurales de población de nuestros países, conducen a la conclusión de que las acciones educativas son también el medio más idóneo para rescatar de la marginación a quienes padecen limitaciones físicas, mentales o sociales, por lo que es menester buscar que los recursos destinados a tal efecto cumplan al máximo posible su objetivo.

Es a través del proceso educativo como se puede lograr la

participación de quienes tienen problemas físicos o de conducta, en un futuro próximo, en las fuerzas de producción, lo cual permitirá que tengan un status medio de vida y un normal desarrollo cultural y social que repercuta en beneficio de la comunidad,

Paralelamente se contempla la necesidad de mejorar y aun perfeccionar los sistemas de educación especial, para lograr que los individuos atípicos se incorporen en todos los órdenes del mundo circundante y contribuyan al desarrollo económico y social de sus regiones.

Durante la última década, en la mayoría de los países de América Latina, los gobiernos se han percatado del problema que representa la población atípica y han sido múltiples los esfuerzos para lograr las mejores soluciones,

Nuestro país ha venido desarrollando programas en diversas áreas y ha emitido disposiciones legislativas que elevan al rango de obligación del Estado y declaran de interés social la educación especial. La creación, en 1970, de la Dirección General de Educación Especial dentro de la Secretaría de Educación Pública, establece el marco referencial y pone de manifiesto el declarado interés por parte del Estado en este importante capítulo de la educación que tradicionalmente había sido desatendido o infravalorado.

Los rendimientos educativos, vulnerados por la deserción y la reprobación escolar, han preocupado desde hace años a la comunidad de profesionales docentes y estudiosos de la educación,

así como a los gobiernos de los países integrantes de la OEA. Las investigaciones realizadas han revelado la existencia de un importante porcentaje de educandos con limitaciones o desventajas de índole física, mental o social que, al enfrentarse al proceso educativo, se traducen en grave problemática para el aprendizaje y repercuten negativamente en su eficacia, con la consecuente pérdida de recursos.

De acuerdo con las estadísticas realizadas en nuestro país, que coinciden con las tasas de otros países de América Latina, se pueden considerar las siguientes cifras:

Ciegos y débiles visuales	3	%	409,110
Lisiados del sistema muscular esquelético	0.4	%	54,548
Deficientes mentales	4	%	545,480
Niños con problemas de comunicación	3	%	409,110
Inadaptados sociales y escolares	9	%	1.227,330
Niños con problemas diversos que interfieren en el aprendizaje	8.2	%	1.118,234
Menores infractores	1.25	%	170,462
Niños con inteligencia muy superior a la normal	3.2	%	436,384
TOTAL	32.05	%	4.370,658

Tomando en cuenta que la población de 6 a 14 años en la República Mexicana es de 13.637,000, la magnitud del problema requiere de una especial atención. Aun cuando el número de niños atípicos puede ser menor, por presentar un mismo individuo más de una lesión, de cualquier forma se puede evidenciar la gravedad del problema.

Si se manejan los índices en términos económicos, se tendrá que cada alumno que reprueba cuesta al Estado \$1,362.00 (pesos mexicanos), pero se ha demostrado que una oportuna y efectiva aplicación de la metodología consecutiva para resolver los problemas de atipismo da como resultado la sensible baja de los índices de deserción y reprobación de los escolares, por lo que se puede considerar que el rescate de cada educando de esta conflictiva no es un gasto sino una inversión.

Nuestro país ha venido desarrollando acertadamente diversos programas en ese sentido, pero es necesario extender la acción a un número cada vez mayor de educandos mediante mecanismos eficientes en lo técnico y rentables en lo económico. Para su realización es menester contar con personal idóneo y una infraestructura sólida que permita lograr los objetivos propuestos.

El Proyecto Multinacional de Educación Especial tuvo una duración total de diez meses, del 10. de febrero de 1978 al 30 de noviembre del mismo año; pero el éxito de los resultados obtenidos determinó que se prorrogara el plazo hasta diciembre de 1979, o probablemente más.

Durante el lapso de diez meses, originalmente establecido, se realizaron los siguientes eventos:

- o Curso para el mejoramiento profesional del grupo de mando en servicio (35 Directores de Centros), con una duración de un mes, realizado entre el 15 de julio y el 15 de agosto de 1978.

- o Curso de perfeccionamiento para el personal médico y

paramédico de las clínicas donde se realiza el diagnóstico (30 personas), con duración de un mes, del 15 de julio al 15 de agosto de 1978.

o Curso de perfeccionamiento para el personal docente que trabaja en las áreas de adiestramiento laboral (35 personas), con duración de un mes, del 15 de julio al 15 de agosto de 1978.

o Curso de adiestramiento para el personal docente que labora en las áreas de educación física, deporte y recreación dentro del ámbito de la educación especial (35 personas), con duración de un mes, del 15 de julio al 15 de agosto de 1978.

o Curso de perfeccionamiento para el personal docente que labora a nivel técnico en el campo de educación especial para deficientes mentales (200 personas), con duración de dos meses, del 10. de julio al 31 de agosto de 1978.

o Programación de los cursos de postgrado que actualmente (1979) se están impartiendo a especialistas de diversas áreas de educación especial en países latinoamericanos, para el desarrollo de una alta tecnología dentro de la educación de atípicos, con el objetivo de que se conviertan en agentes multiplicadores, dando a conocer sus experiencias y organizando la infraestructura de personal técnico en sus respectivos países dentro de los lineamientos científicos actuales.

PROYECTO: Planeamiento de Edificios Educativos de Nivel Medio Diversificado.

OBJETIVOS: Realizar misiones cortas de asesoría técnica a los países de la región. Adiestrar personal y organizar cursos sobre la materia.

SEDE: Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL), Distrito Federal, México.

MONTO TOTAL: 54.830,000.00 (dólares)

El Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la Región del Caribe echó a andar este proyecto a fines del año de 1973, abriendo una nueva etapa a la vida institucional gracias al acuerdo de mantenimiento del CONESCAL firmado por la CEA y el gobierno de México, con el cual se aseguró la continuidad de la institución.

El incremento económico que el CIECC otorgó al CONESCAL a partir del séptimo trimestre del bienio 1972-1974, posibilitó la expansión de las actividades que viene realizando el CONESCAL y que se pueden sintetizar en los tres siguientes puntos:

1.- Mantiene la expansión del personal técnico, lo cual ha sido logrado gracias a la aportación económica del CIECC proveniente del bienio 1972-1974 y siguientes. La introducción de nuevas actividades: dos arquitectónicas, dos de ingeniería y una de planificación en el bienio 1974-1976, permitieron una expansión en las actividades de investigación y de asesoría técnica que el

Centro venía realizando.

2.- La asesoría técnica, junto con la celebración de reuniones de trabajo y de capacitación de personal, constituyen las acciones más importantes del CONESCAL, a más de los cursos regionales a los cuales concurre cada vez un mayor número de becarios y el seminario regional para los jefes de construcciones escolares de los países del área. Además del curso regional anual, realiza una serie de eventos subregionales con la suma de los cuales cubre la totalidad del área latinoamericana.

3.- Cada día se refuerzan las actividades de investigación, especialmente en la búsqueda de soluciones innovadoras, dando mayor profundidad al estudio de aquellos problemas que el Centro ha detectado como prioritarios a lo largo de sus últimos años de trabajo.

Con la expansión de los recursos económicos provenientes del CIECC, que se suman a los que los países de la región aportan al Centro en razón de los convenios establecidos con ellos y a los recursos que el gobierno de México otorga al CONESCAL, se expanden sus acciones a fin de prestar un servicio eficiente en la solución de los problemas de construcciones escolares en América Latina.

En promedio la inversión anual ha sido de \$199,000.00 dólares repartidos de la siguiente manera: \$40,000.00 en asesoría, \$95,000.00 en eventos y capacitación de personal, \$15,000.00 en contratación y \$40,000.00 en investigación.

Los países participantes en el proyecto son todos los de América Latina y la región del Caribe, excepto Cuba que no ha parti-

cipado.

El CONESCAL realiza un volumen anual de aproximadamente sesenta misiones de asesoría técnica que no representan costo alguno para los países de la región. A fin de contar con recursos para gastos de misión y atender debidamente las peticiones de asesoría de los países, se solicita un apoyo parcial al CIECC para complementar los recursos que el gobierno de México otorga al CONESCAL.

En el renglón de eventos y capacitación de personal son de destacar el curso regional de actualización sobre el tema "Planeamiento y Diseño de Edificios de Enseñanza Técnica Diversificada" y el seminario regional sobre "La Situación existente y el futuro de los Espacios Educativos en América Latina", celebrados en 1974.

El Centro llevó a cabo en 1975 un symposium con un selecto grupo de educadores de vanguardia y filósofos de la educación de prestigio mundial, en el que se analizaron las tendencias modernas de la educación y sus implicaciones en relación con los edificios escolares.

Las principales investigaciones han girado alrededor de la aplicación de la Ingeniería de Sistemas a problemas de planeamiento, diseño y construcción de edificios escolares y de la catalogación de equipos y ayudas didácticas disponibles en América Latina para espacios especializados de nivel medio básico y diversificado.

Los técnicos del Centro han emprendido viajes de estudio a otros centros de investigación de países altamente desarrollados,

a fin de adquirir nuevos conocimientos e intercambiar experiencias. Los estudios realizados por los técnicos del CONESCAL han repercutido en un mejor aprovechamiento y funcionalidad de los espacios educativos en América Latina, habiéndose resuelto eficientemente y en un porcentaje considerable los problemas de construcciones escolares en México y en los países de Centroamérica, del área andina, del cono sur y del Caribe, así como en Brasil. (142)

(142) Fuente: Folletos bienales números 3212 y siguientes, relativos a evaluación y plan de operaciones del CONESCAL con fondos de la OEA. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, Distrito Federal.

PROYECTO: Especial de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe.

OBJETIVOS:

- a) Ampliar y fortalecer la asesoría técnica que se ha venido prestando a los países de América Latina y el Caribe en materia de construcciones escolares;
- b) Adiestrar al personal técnico encargado -en los diferentes países, de las construcciones escolares;
- c) Continuar las investigaciones que se han venido realizando sobre la materia y explorar nuevos tópicos relativos al espacio educativo y a su utilización más eficiente, y
- d) Hacer publicaciones y divulgar la información correspondiente a las investigaciones realizadas, así como sobre la tecnología que requiere el planeamiento y el diseño de los espacios educativos.

SEDE: Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL).

MONTO TOTAL: 33.795,000.00 (dólares).

La duración de este Proyecto fue de un año, del 1o. de enero de 1978 al 31 de diciembre del mismo año. A través de él se ampliaron los servicios de capacitación y perfeccionamiento del personal en el área de construcciones escolares de los países de América Latina y el Caribe. El CONESCAL fortaleció, asimismo, los servicios de asesoría técnica, profundizó en las investigaciones sobre la materia y divulgó la información correspondiente, habiendo cumplido con eficiencia los objetivos previamente señalados, a satisfacción de los países, de los organismos internacionales participantes (OEA y UNESCO) y del propio Gobierno Mexicano, que está empeñado en llevar adelante las actividades a que se comprometió mediante el Convenio firmado con la OEA desde el mes de agosto de 1973.

Con la asistencia técnica y el apoyo financiero de la OEA, a través del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), las aportaciones del Gobierno de México (país sede) y la participación de otras fuentes de cooperación de países miembros del CONESCAL (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Panamá, Paraguay, Honduras y Nicaragua), el CONESCAL ha podido -durante el desarrollo del Proyecto- atender todas las solicitudes de los países, colaborando en la solución de un indiscriminado número y tipo de problemas.

Como vemos, son ocho los proyectos de la OEA que están en proceso de realización en América Latina, coordinados por los Centros Regionales ubicados en México.

La Secretaría General, que es el órgano central y permanente de la Organización de los Estados Americanos, es quien tiene a su cargo ejecutar los programas y políticas decididos por la Asamblea General y, en cuanto al tema que nos ocupa, por el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Dentro de la Secretaría General de la OEA, la Oficina de Enlace y Coordinación canaliza las relaciones entre la Secretaría General y otras organizaciones intergubernamentales, especialmente los organismos especializados del sistema, las organizaciones semi-oficiales y no gubernamentales y los Estados no miembros. Existen también dentro de la Secretaría General mecanismos de coordinación entre las áreas de los diversos Consejos.

La Organización de los Estados Americanos promueve la cooperación para un desarrollo total integrado, es decir, impulsa y ayuda a los Estados miembros a trabajar juntos por el progreso en todos sus aspectos: económico, social, educativo, cientí-

fico y tecnológico en un esfuerzo coordinado. La OEA cumple esta misión a dos niveles: político y operacional.

A nivel operacional la asistencia técnica se concentra cada vez más en el cumplimiento nacional, apoyado por la cooperación regional, interamericana y multilateral.

Un programa de estadística colabora con los Estados miembros en desarrollar sistemas nacionales de estadística y procura adiestramiento de especialistas locales en esta disciplina. Son actividades importantes la investigación, interpretación y distribución de información estadística.

El Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico ofrece oportunidades para la investigación básica y avanzada en ciencias y técnicas aplicadas. Este programa es bien antiguo, en tanto data de 1950. En un principio se llamó Programa de Cooperación Técnica de la OEA y desde su origen estuvo orientado para ofrecer educación técnica, y cada una de las naciones americanas ha venido compartiendo sus beneficios sin solicitar ayuda precisa expresamente en este particular. La importancia de los primeros proyectos llevados a cabo hizo que el Programa de Cooperación Técnica de la OEA tuviera relevancia desde un principio. Por ejemplo, fueron notablemente exitosos el proyecto número 1, referido a la enseñanza de enfermería en las en--fermedades transmisibles; su sede fue por mucho tiempo la ciudad de Guatemala; y el proyecto número 39, que versaba sobre -la enseñanza técnica para el mejoramiento de la agricultura y la vida rural; la sede de la Oficina Central de este proyecto

fue por largos años la ciudad de San José de Costa Rica. (143)

El Programa Cultural Interamericano abarca múltiples aspectos de las artes y las letras: artes visuales, música, folclore y artesanías, danza, filosofía, literatura y bibliotecología. La OEA ha ayudado a crear y mantener numerosos centros multinacionales de asistencia y desarrollo de las artes manuales tradicionales. El objetivo es preservar las artes populares, convirtiéndolas en actividades económicamente viables y asegurando su supervivencia dentro del mundo moderno. (144)

6. Los organismos especializados en relación con la educación.- Los organismos especializados de la OEA son entidades autónomas intergubernamentales establecidas por convenios multilaterales, con funciones específicas en asuntos técnicos de común interés para los Estados americanos.

Existen seis organismos especializados. Cada uno de ellos trabaja en estrecha colaboración con las agencias nacionales e internacionales que persiguen propósitos similares como la coordinación de actividades.

De estos organismos, básicamente dos se relacionan con el tema tratado: el Instituto Indigenista Interamericano (III) y

(143) BENAVIDES, Manuel M. Cooperación técnica internacional. - Ediciones Cultura Hispánica. Madrid, 1957. pp. 217 y sig.

(144) Organización de los Estados Americanos. Departamento de - Información Pública. Secretaría General de la OEA. Washington, D.C., 1977. pp. 25-26.

el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA).

a. Instituto Indigenista Interamericano (III).-- Su sede es la ciudad de México, Distrito Federal. Su propósito es ocuparse de los problemas que afectan a la población indígena de América. El Instituto compila informes sobre la condición actual del indio en América y sugiere los medios para elevar su nivel de vida e incorporarlo a la vida social y económica de su país respectivo, fundamentalmente a través de una EDUCACION respetuosa de sus valores culturales. (145)

El Instituto Indigenista Interamericano es anterior a la OEA. Se fundó el 12 de noviembre de 1940 en México, como consecuencia del Primer Congreso Indigenista Interamericano, al que asistieron expertos de todas las Repúblicas americanas.

El 17 de marzo de 1953 celebró acuerdo con la OEA, en virtud del cual se reconoce al Instituto la categoría de Organismo Especializado.

Administra el Instituto un Consejo Directivo integrado -- por un miembro y un suplente nombrados por cada uno de los Estados partes de la Convención (el Primer Congreso decidió establecer una Convención que fue ratificada por Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela). Existe además

(145) Organización de los Estados Americanos. Departamento de Información Pública. Secretaría Gral. de la OEA. Washington, D.C., 1977. p. 27.

un Comité Ejecutivo compuesto de cinco miembros y el Director del Instituto. El presupuesto del Instituto se calcula tomando en cuenta el total de la población indígena de cada Estado.

El Instituto Indigenista Interamericano actúa como Comisión Permanente de los Congresos Indigenistas Interamericanos; recopila y distribuye informaciones sobre asuntos indigenistas; -- inicia, dirige y coordina investigaciones científicas sobre tales asuntos; edita las publicaciones respectivas; administra -- los fondos provenientes de las naciones americanas para la ejecución de estos deberes; coopera con las Oficinas de Asuntos -- Indígenas de los diversos países; inicia o promueve el establecimiento de Comisiones Técnicas Consultivas, la preparación de técnicos dedicados a problemas indígenas y el intercambio de -- técnicos; desempeña las funciones que le son conferidas por -- los Congresos Indigenistas, y hace permanentemente recomendaciones en relación con los medios educativos idóneos para integrar al indígena a su sociedad nacional sin alterar los valores culturales que le son propios. (146)

Pero, ¿qué es lo que ocurre con el Instituto Indigenista Interamericano? Parafraseando al escritor Fernando Benítez diríamos: ¿Cuánto cuesta crear economías a cuarenta y dos millones de latinoamericanos indios a partir de cero? ¿Acaso pensamos que una limosna y un grupo pequeñísimo de técnicos podría solucionar un problema de estas dimensiones? ¿Cómo puede lu---

(146) FERNANDEZ-SHAW, Félix, op. cit., pp. 731-732.

char el Instituto Indigenista Interamericano contra los monopolistas, los comerciantes, los caciques, que abundan en México, igual que en toda América Latina? Hay que ser sinceros, nuestro problema no es sólo técnico, sino básicamente político y social; es un problema de conciencia, es un problema de educación. Pero el problema no es, por cierto, concientizar a los indios o educarlos, sino concientizar y educar a los explotadores de los indios para que dejen de explotarlos y aprendan a solidarizarse con ellos.

Haciendo también una interpretación extensiva de los conceptos de Juan Rulfo, él en defensa del Instituto Nacional Indigenista y nosotros en defensa del Instituto Indigenista Interamericano, hemos de decir que, a pesar de sus escasos recursos, ha luchado por las tierras de los indios, ha combatido a los caciques y a los monopolistas, ha fundado escuelas y clínicas, ha establecido granjas, ha arrebatado algunos bosques a la codicia de los rapamontes. Cierto, ha perdido más batallas de las que ha ganado, pero algo ha hecho, le ha dado a millares de seres humanos una conciencia de sus derechos, les ha enseñado a defenderse. No ha podido dotarlos de economías porque nunca ha dispuesto de tanto dinero para emprender esa tarea local.

Lo que necesitan, tanto el Instituto Indigenista Interamericano como los Institutos u Oficinas Indigenistas de cada país, es un apoyo político decisivo, una auténtica solidaridad de los gobernantes para con los indios, que son parte de la población latinoamericana, y una verdadera lucha contra los explotadores, que se aprovechan de ese potencial humano, que es

a la vez un potencial político sobre el cual dicen tener control, y de hecho lo tienen, pero sólo para robar, para medrar a costa de ellos.

La solidaridad de los gobernantes para con los gobernados indios ha de manifestarse también, y sobre todas las cosas, a través de una educación que conserve y enaltezca los valores culturales que les son propios. No se trata de extraer al indígena de su comunidad para vestirlo de mezclilla, para llevarlo a la ciudad, para hacer que ya no se sienta indio, sino mexicano o peruano de tercera o de quinta clase, pero mexicano o peruano al fin. Nada gana el indígena con eso, por el contrario, pierde su integración, su sentido de la comunidad, sus patrones culturales, en una palabra, su identidad. ¿Debe, pues, incorporársele, totalmente desarmado, a un mundo cuyas claves desconoce? Lo poco que pudiera ganar jamás compensaría el desarraigo.

El cambio se está dando, pero, para desgracia del indio, mediante el peonaje. Claramente lo expresa Juan Rulfo: "El indio es el que levanta las cosechas, el que realiza los trabajos más duros, sólo que este peón ya no regresa a sus cabañas intocado, como antes regresaba, sino con un radio de transistores que podía ser una universidad portátil y no es otra cosa que un instrumento para envilecerlo y destruir los últimos vestigios de su cultura tradicional". (147)

(147) Juan Rulfo y Fernando Benítez. (Diálogo) No hay un solo indígena que no sea explotado. En la revista Proceso, semanario de información y análisis, No. 108, 27 de nov. de 1978, p. 13.

Fernando Benítez ha vivido recientemente entre los tepahuanes del sur y ha registrado este hecho: "en una extensión de 9,000 kilómetros cuadrados de bosques no hay un carpintero indio capaz de construir una silla y si no puede construir una silla porque no se le ha enseñado a leer, ni tampoco el oficio de carpintero ¿cómo va a manejar los aserraderos que se les -- han entregado?" (148)

Juan Rulfo considera que "si hay una constante en la historia... (de América Latina), esa constante a partir de la conquista está caracterizada por una lucha de los pocos contra -- los muchos, por una guerra contra el pueblo. De aquí la espantosa desigualdad que no ha podido ser resuelta y de aquí también que Las Casas fuera arrojado a pedradas de Chiapas y que los encomenderos ganaran la partida. Triunfó la codicia sobre aquel intento humanista de los primeros frailes. En nuestra -- época los encomenderos tienen otros nombres pero la lucha es -- la misma en el fondo..." (149)

Fernando Benítez ha escrito nueve o diez libros sobre estos problemas, que persisten, y en muchos casos agravados. "Si los indios --dice-- no pudieron enfrentarse a las técnicas y a los sistemas de la conquista, tampoco pueden enfrentarse con -- éxito a las técnicas y a los sistemas del mundo capitalista..." (150)

"Los gobiernos nacionales han de renunciar a las activida

(148) Juan Rulfo y Fernando Benítez, diálogo citado, p. 13.

(149) Idem, pp. 13-14.

(150) Ibídem, p. 14.

des compulsivas y a las paternidades porque éstas se basan en el supuesto de la incapacidad natural de los pueblos indígenas para superarse y contribuir al progreso de los países americanos de que forman parte, dijeron el 15 de noviembre de 1978 - en Panamá los dirigentes de varias comunidades indígenas de - Bolivia, Costa Rica, Estados Unidos (151), Honduras, Panamá, México, e indigenistas de Brasil, al expresar sus puntos de vista sobre el Plan Quinquenal de Acción Indigenista Interamericano que se presentará en la próxima reunión de la OEA. Y precisaron: "Lo que los pueblos indios de América necesitamos es -- apoyo desinteresado para salir adelante con nuestro propio esfuerzo y atención adecuada para que nuestra potencialidad creadora no se vea reducida por el hambre, la insalubridad y la ignorancia, calamidades éstas que no derivan de nuestras formas propias de vida, sino de un trato económico desigual que nos - confina a los niveles más bajos de la estratificación social". En su Declaración de Panamá, los dirigentes indígenas se pronunciaron en favor de "UN INTENSO TRABAJO EDUCATIVO DIRIGIDO A NUESTROS HERMANOS" y enfatizaron que "es imprescindible realizar también UN ESFUERZO DE EDUCACION dirigida al resto de la - sociedad nacional de cada país". (152)

Los dirigentes de comunidades indígenas latinoamericanas se rebelan contra el paternalismo estatal, que es lo mismo que el paternalismo del Instituto Indigenista Interamericano o, en

(151) Yo me pregunto ¿qué tiene que hacer Estados Unidos en el problema indigenista? ¿qué antecedentes dignos de consideración tienen ellos respecto a los indios? ¿qué pueden saber de indios, si sus ascendientes exterminaron a todos los de la región, dejando sólo unos pocos para muestrario?

(152) Contra el paternalismo estatal, revista citada, p. 15.

amplio sentido, de la OEA (claro que yo no sé si son auténticos dirigentes de comunidades indígenas latinoamericanas, o --son caciques disfrazados de dirigentes; de todas maneras no es tán de acuerdo con el paternalismo estatal). Un escritor, en cambio, que como Juan Rulfo ha vivido en el pueblo fantasmático de Pedro Páramo; o como Fernando Benítez, que ha vivido en la atmósfera mágica de los tarahumaras y de los huicholes; un escritor indigenista sí alberga en su mente la idea de que los presidentes asuman el título de padres y defensores de los indios, y luchen con denuedo en contra de sus explotadores. Yo --no sé qué será mejor, si la posición científicista de aquéllos o la idealista de éstos; como quiera que sea, unos y otros ---coinciden en la necesidad impostergable de la solidaridad para con los indios de parte del Estado, de parte de los Institu--tos Indigenistas Nacionales, de parte del Instituto Indigenis--ta Interamericano, de parte de la OEA, de parte --en fin-- de la comunidad latinoamericana; unos y otros insisten en la ur--gencia de un intenso trabajo educativo para los indígenas (a --fin de que adquieran conciencia de sus derechos y los defien--dan), un intenso trabajo educativo para los explotadores de --los indígenas (a efecto de que adquieran conciencia de su des--humanización y se humanicen) y un esfuerzo de educación para --la sociedad de cada país y en general para la sociedad latino--americana.

b. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA).--
Su sede es la ciudad de San José de Costa Rica. Su propósito es ayudar a los Estados americanos a promover el desarrollo rural, como medio de adelantar el bienestar y progreso de la población;

ayudar a los países a fortalecer sus sistemas institucionales de desarrollo agrícola; establecer, en coordinación con los gobiernos, PROGRAMAS DE EDUCACION AGRICOLA para los sectores de población rural; implementar el asesoramiento continuo a través de técnicos altamente especializados, que actúen como agentes multiplicadores en la formación de instructores, quienes a su vez habrán de llevar los conocimientos de los métodos modernos de siembra, fertilización, fumigación, riego y cosecha de granos, frutos y hortalizas; cría y manejo de ganado en sus diversas especies, y establecer así una constante capacitación del campesinado de América Latina para que aprenda a resolver sus problemas; estimular y promover el desarrollo de las ciencias agrícolas mediante la investigación, LA ENSEÑANZA y actividades en la teoría y la práctica de la agricultura y de la ganadería. (153)

Aunque la fundación del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas data de 1942, después pasó a ser uno de los organismos especializados de la OEA. Está administrado por una Junta Directiva que elige al Director del Instituto, aprueba el presupuesto anual y determina las cuotas de los Gobiernos miembros (que son proporcionales a la población de cada Estado). (154)

En la V Conferencia Interamericana de Agricultura, de la Organización de los Estados Americanos, celebrada en México --

(153) Organización de los Estados Americanos, Departamento de Información Pública. Secretaría General de la OEA. ----- Washington, D.C., 1977, p. 27.

(154) FERNANDEZ-SHAW, Félix, op. cit., pp. 722-723.

del 9 al 20 de agosto de 1960, el Ing. Julián Rodríguez Adame, Secretario de Agricultura de nuestro país y Presidente de la Delegación Mexicana y de la Conferencia, dijo que era menester aportar una doctrina agraria y un cuadro de fundamentos técnicos que sirvieran para ajustar las políticas agrícolas del Continente Americano con un profundo sentido humano y un apoyo científico y EDUCATIVO acorde con la evolución contemporánea, y que nuestra población rural estaba a la expectativa de nuevas realizaciones prácticas y de la ejecución de tareas aceleradas y mejor conducidas para alcanzar la justicia y el derecho agrario.

El Ing. Armando Samper, Representante del Secretario General de la OEA, señaló la necesidad de aplicar una reforma agraria integral en los países latinoamericanos; la necesidad de la EDUCACION SISTEMATICA DEL CAMPESINADO para acrecentar la productividad agropecuaria, sobre todo en los renglones de subsistencias, y la necesidad de dedicar mayores inversiones de capitales nacionales y extranjeros para lograr esos propósitos.

El señor Samper señaló también la necesidad de prestar atención a los regímenes de tenencia de la tierra, cuyas deficiencias tienden a contribuir al atraso tecnológico, a formas de trabajo antieconómicas y a crear tensiones sociales, y habló en general de los bajos ingresos del campesino, que constituye la mayor parte de la población económicamente activa de América Latina, del lento progreso agrícola en relación con el desarrollo económico general, de la inferioridad de la producción de subsistencias frente al acelerado ritmo de crecimiento demográfico, del éxodo de la población rural a la ciudad, de

la insuficiente producción agrícola para cubrir la demanda creciente de materias primas industriales y de la situación de -- subconsumo, por el deterioro de la capacidad adquisitiva de -- grandes sectores de bajos ingresos, que ha provocado aparentes sobreproducciones de algunos artículos agrícolas que se han -- visto afectados por condiciones de crisis en el mercado exte-- rior; por competencia de nuevas zonas productoras y de artícu-- los sintéticos; por medidas proteccionistas, discriminatorias y unilaterales adoptadas por los países muy desarrollados.

Los conferencistas estuvieron de acuerdo en que el único remedio sería emprender auténticas reformas agrarias, que abar-- caran desde el régimen de la tenencia de la tierra hasta la ca-- pacitación y educación auténtica del campesinado; en este sen-- tido, destacaron por su importancia los informes de México, Ve-- nezuela y Cuba, únicos países que para 1960 habían emprendido reformas agrarias. Entonces comenzaron a delinearse dos concep-- ciones diferentes en materia de reforma agraria: una, la cuba-- na, partidaria de transformaciones radicales en la tenencia de la tierra, a corto plazo y encaminada a lograr un cambio en la distribución del ingreso favorable a la mayoría de la pobla--- ción, para la cual los intereses creados de latifundistas na--- cionales y extranjeros eran el principal obstáculo; otra, la -- propuesta por los Estados Unidos, respecto de la cual declaró el delegado norteamericano Merrill C. Gray que desde el punto -- de vista de su país reforma agraria significa, principalmente, una mejoría de las instituciones agrícolas con el objeto de -- elevar los niveles de vida rurales y que la distribución de --- las tierras es un problema del Hemisferio que exige la aten--- ción global de las naciones de la OEA. También consideró el se

ñor Gray que las investigaciones y las observaciones sobre el terreno eran una parte sumamente necesaria para la aplicación de programas económicos firmes y que no debían sacrificarse para realizar programas emergentes. (155)

Era lógica esta confrontación de opiniones. Los Estados Unidos resolvieron hace mucho tiempo sus necesidades primarias, después sus necesidades secundarias de expansión territorial y, de un tiempo muy largo para acá, sólo pretenden satisfacer necesidades terciarias de expansión económica. Los países latinoamericanos están aún en proceso de solución de sus necesidades elementales. Esto lo hizo ver Cuba, e hizo ver también la urgencia de la educación como concientización de las masas campesinas; de la educación para acabar con el individualismo en el campo e iniciar urgentemente la etapa de la producción colectiva; de la educación, en fin, para recibir el apoyo del pueblo en la realización de los programas gubernamentales emergentes.

Las aspiraciones económico-sociales, políticas y educativas de la Organización de los Estados Americanos constituyen la manifestación expresa de la preocupación de los pueblos y gobiernos de la mayor parte de los países que la integran por encontrar solución satisfactoria a las exigencias de la realidad americana. Pero por desgracia la OEA alberga en su seno a dos mundos, a dos tipos de pueblos cuya idiosincrasia no es la misma, cuyas necesidades están delimitadas por un distinto desarro

(155) Fuente: revista Política, Vol. 1, No. 9, 19 de septiembre de 1960, pp. 45 a 49.

llo económico; entonces ya no podemos hablar de todos los Estados Miembros de la OEA, sino que debemos pensar en esos dos mundos perfectamente separados por la historia, aunque unidos geográficamente; dos mundos separados por las necesidades económicas y por las pretensiones políticas: uno, el integrado por los pueblos que inspiraron el ideal de Bolívar, de Morelos, de Francisco Severo Maldonado, de Martí, pueblos de origen peninsular e indígena, unidos por las mismas tradiciones y por los mismos problemas; y otro, el pueblo norteamericano, de origen inglés, mezclado posteriormente con otros inmigrantes europeos, pero -- sin mestizaje alguno con los indios habitantes de las tierras conquistadas, a los que casi se exterminó por completo; pueblo éste, el norteamericano, heredero del pensamiento económico de Franklin: "el tiempo es dinero", encauzado plenamente en la vida de los negocios propios en su propio suelo y de los negocios propios en suelo ajeno.

Por lo tanto, el problema de la educación es radicalmente diferente en los Estados Unidos y en América Latina: el pueblo norteamericano llegó en el siglo que vivimos a la parte más alta de la pirámide social a través de la educación, pero ahora -- se observan en él los primeros signos vitales de la decadencia a que lo conducen las contradicciones del capitalismo, mismo -- que ha engendrado una educación tecnocrática deshumanizante que acelerará el descenso; la sociedad latinoamericana, por el contrario, tiene un futuro inmenso frente a sí y, con base en la tradición histórica y cultural de sus pueblos, debe buscar su destino a través de la educación humanizante, concientizadora --

de las masas, que es desde nuestro punto de vista el medio idóneo para alcanzar el objetivo de integración regional en lo económico, en lo político y en lo social.

C O N C L U S I O N

La OEA y los gobiernos de América Latina, en un esfuerzo común, están llevando a la práctica proyectos importantes en - el área educacional, pero su acción es limitada en virtud de - la participación directa que en su calidad de Estado Miembro y principal financiador tienen los Estados Unidos de Norteamérica, cuyo gobierno permite sólo ciertos avances que aseguren a su sistema la producción de mano de obra abundante y barata, - pero sin que estos avances puedan llegar a significar un obstá - culo para su propia proyección como país dirigente frente a la región. Esto, obviamente, frena el proceso de integración lati - noamericana.

C A P I T U L O V

LA PENETRACION NORTEAMERICANA
EN EL AMBITO EDUCATIVO
EN AMERICA LATINA

A. LA ESCUELA

1. La educación tecnocrática occidental
2. El imperialismo en la educación latinoamericana
3. La educación y el desempleo
4. La educación demográfica
5. Intentos aislados de verdadera educación.

B. LOS MEDIOS MASIVOS DE DIFUSION

1. La propaganda
2. La publicidad

Alumna: Brunilda Robles Palacios
MAESTRA ASESORA: LIC. LUCIA IRENE RUIZ SANCHEZ

H I P O T E S I S

En este último capítulo se plantea como hipótesis que la - penetración norteamericana en el ámbito educativo de América La tina es un factor que incide negativamente en la elevación cua- litativa de la educación escolar y de masas.

A. LA ESCUELA.

1. La educación tecnocrática.- En Occidente se ha asignado a la educación en general y a la escuela en particular un papel muy especial: estamos viviendo una época de desarrollo tecnológico que requiere destrezas cada vez mayores y "educación" de mano de obra; de donde algunos educadores y sociólogos infieren que, para que un país avance en lo económico, participe activamente en el comercio internacional y mejore su status entre las naciones, en un mundo competitivo e industrializado, debe "educar" (tecnificar) a su población. Asimismo, infieren que, para que un individuo se libere, se desplace exitosamente y lleve a ocupar los puestos más elevados en la jerarquía económico-social, debe capacitarse (tecnificarse) escolarmente.

América Latina es parte de Occidente y, como tal, la mayoría de sus educadores piensa que la escuela tecnocrática proporciona los medios para la liberación individual y social. Pero ¿opera en Latinoamérica el fenómeno de la liberación a través de la tecnocracia? ¿No será que esta clase de educación es parte de la dominación neoimperialista? De lo contrario ¿cómo se explica que no borre las desigualdades sociales?

Quienes piensan que la escuela del mundo capitalista es liberadora, tal vez la consideran así porque ayuda al hombre a -- funcionar adecuadamente en las estructuras establecidas; porque el individuo escolarizado encaja en las normas y "valores" del sistema; porque el egresado de esta escuela es más competitivo, más sensible a las fuerzas del mercado, mejor estimulado por --

las recompensas económicas que su "buena educación" le permite obtener, más seguro de sí mismo, más capaz de ubicarse en la alta jerarquía social que le corresponde como privilegiado que es dentro del marco capitalista.

Los que dicen que la escuela tecnocrática es liberadora, quizá la califican así porque consideran que la función primordial de la sociedad es producir bienes materiales y que la escuela es una fuerza productiva en tanto produce más "capital humano" susceptible de ser empleado en el proceso de producción.

Pero ¿no será ésta una muy estrecha concepción del desarrollo? Y si aceptamos sin conceder que se trata de un verdadero desarrollo, ¿no será que dicho desarrollo sólo existe como tal en los países capitalistas altamente industrializados, pero de ninguna manera en los países de economías no industrializadas? En los últimos años los rápidos aumentos de la instrucción escolar en Latinoamérica no condujeron necesariamente a tasas más elevadas de desarrollo, sino más bien al reemplazo de la mano de obra menos instruida por la mano de obra más instruida en la fuerza de trabajo empleada, y al incremento de la instrucción escolar promedio entre los desempleados. Se observa que el número de trabajos no ha aumentado tan rápidamente como el de personas instruidas, de modo que el incremento en el nivel promedio de escolaridad no ha sido utilizado plenamente por la economía. O sea que la economía no necesita realmente inversiones masivas en enseñanza escolar formal para incrementar su producción nacional per cápita. Incluso muchas destrezas se ad-

quieren más en el trabajo que en la escuela, además de que el adiestramiento en el trabajo suele ser más barato que la educación en la escuela. Así, una industria con elevado porcentaje de obreros calificados tiene alta productividad aunque sus obreros no tengan demasiada instrucción.

Entonces ¿por qué se gasta tanto en la instrucción escolar formal? ¡Ah!, pues porque las escuelas no son sólo lugares para crear destrezas para el trabajo, aún más, esta no es la principal función de las escuelas. Las escuelas son transmisoras de la "cultura" y los "valores" de la sociedad capitalista y pueden canalizar a los niños hacia diversos papeles en la jerarquía social, además de que contribuyen a mantener el orden social. - Ese es entonces el papel de la escuela, un papel de selección de los que mejor encajan en las estructuras capitalistas; la escuela, pues, es determinante de los futuros papeles sociales, - aunque enseñe poca cosa aplicable al trabajo futuro. Por eso -- cuando la estructura económica cambia, como en Cuba, la escuela tiene a la vez una función vocacional y social; es decir, la escuela enseña a producir, establece el nexo indispensable entre instrucción y trabajo y concientiza a los educandos para producir socialmente y para consumir socialmente, así como para producir en base a las necesidades sociales y para consumir según las necesidades (no hay consumo superfluo). En Cuba la educación masiva ampliamente distribuida promueve trabajo masivo ampliamente distribuido y uniforme distribución de ingresos y de riqueza. En cambio en el resto de los países de América Latina el incremento escolar mantiene inalterable la distribución clasista ocupacional, así como de ingresos y de riqueza. Los niños ricos y

muchos de clase media alcanzan los niveles más altos de escolaridad, en tanto que los pobres reciben escasa instrucción, de modo que el dar por ley acceso a la escuela a todo el mundo influye poco en lo que cada quien recibe en la sociedad. La escuela como institución no ha hecho mucho por modificar la estructura de los ingresos, conservándose las desigualdades de clase -- tradicionales, o sea que quienes siguen teniendo acceso a los bienes materiales son los que reciben una educación familiar -- orientada a ocupar los puestos de más alta jerarquía social; de ahí que la relativa mejoría de las clases medias, como ya se dijo en el segundo capítulo de este trabajo, va en detrimento de las clases sociales pobres, las que, teniendo poca o ninguna -- instrucción, se hallan cada vez más abajo de los ingresos y el status social medios y se sienten cada vez más marginadas respecto de los sectores dinámicos de la sociedad, que son precisamente aquellos que encajan a la perfección en las estructuras -- capitalistas, bien porque son detentadores del capital nacional, o porque representan al capital nacional, extranjero o transnacional (gerentes, directores de empresa, administradores), o -- porque sirven a quienes detentan o representan el capital.

La sociedad capitalista concede más valor a las opiniones cuanto mayor es la instrucción de quien las emite, independientemente del buen juicio de la persona, de su calidad humana, de su capacidad para el trabajo y de su inteligencia natural. Es -- una sociedad que industrializa la cultura y que muy poco tiene que ver con las necesidades de la gente, pero que ensalza a los expertos que mistifican el conocimiento mediante la jerga técnica; por eso las masas, que nada entienden de esta terminología,

quedan automáticamente marginadas de todas las relaciones que se dan entre los sumos sacerdotes de la sociedad burguesa, quienes guardan celosamente su secreto profesional industrializado y lo mismo controlan desde lo alto de la pirámide las fuentes de trabajo, que frenan la lucha sindical y explotan en su beneficio el desempleo.

En América la educación escolar de los países capitalistas dependientes está sabiamente distribuida en base a las características de los padres: riqueza o pobreza; altos o bajos ingresos; elevada, mediana o nula escolaridad; jerarquía ocupacional, etc. La escuela está hecha para reforzar las habilidades culturales y verbales de aquellos niños cuyos padres tienen apreciables ingresos y conocimientos muy por encima de los del común de la gente. Luego esta escuela de los países capitalistas en desarrollo de América Latina no está cumpliendo sus objetivos básicos que, a mi juicio, son:

- 1.- Democratización de la enseñanza;
- 2.- Elevación de los niveles culturales sin distinción de clase social de los educandos;
- 3.- Vinculación estrecha de la instrucción con los requisitos de desarrollo de los países, y
- 4.- Niveles satisfactorios de calidad y eficiencia.

El punto 1º implica no sólo que todos los niños tengan acceso a la escuela, sino que todos tengan oportunidad de permanencia dentro de la misma hasta concluir su ciclo medio superior o superior, lo cual sólo puede lograrse si la sociedad entera es-

tá inmersa en el fenómeno educativo; sobre todo los sectores de la producción, cuyo deber como ciudadanos es apoyar al Estado - en su labor pedagógica, pero no como empresarios del negocio -- educativo, sino como entes interesados en el desarrollo nacional de sus respectivos países.

El punto 2º supone necesariamente una labor de entrega de los educadores que, con plena conciencia de su responsabilidad social, arrojen por la borda las formas convencionales de una - sociedad enferma de elitismo y hagan una mística de la educación.

El punto 3º significa que las inversiones de los Ministerios de Educación se orienten a impartir las enseñanzas en relación directa con las necesidades de desarrollo de la sociedad - nacional de cada país. En América Latina se gasta mucho dinero en producir técnicos automotrices, técnicos en contabilidad industrial, técnicos en aeronáutica, técnicos en turismo, técnicos en ventas, técnicos en publicidad, técnicos en computación y en mil cosas tan superfluas como novedosas que nos exporta el vecino país del norte. ¿Por qué hemos de invertir en producir - tantos técnicos para alimentar a las empresas transnacionales y extranjeras? En cambio, ocurre por ejemplo que en Quito, siendo la capital de Ecuador, frecuentemente la ciudad se queda sin agua por varios días hasta que llegan los técnicos norteamericanos a reparar el sistema de bombeo eléctrico, porque no hay en todo el país un técnico capaz de hacerlo; en México -ubicándonos en el extremo del problema- ya hemos visto que hay comunidades indígenas en las que en diez kilómetros a la redonda no - hay un artesano capaz de fabricar una silla; en toda América La

tina los electricistas y plomeros son empíricos y se equivocan más que aciertan en los trabajos que realizan; los tractores - descompuestos a perpetuidad existen en número mayor de los que están en servicio en los campos; pero lo que es peor, siendo - la agricultura, la ganadería y la pesca las actividades más an tiguas de la humanidad, desconocemos los métodos para obtener el máximo rendimiento de la naturaleza y para explotar racio-- nalmente los recursos; alteramos los ecosistemas, convertimos los bosques en campos de sembradura y luego pauperizamos la -- tierra hasta convertirla en desierto; escuchamos atemorizados la alarma malthusiana de Norteamérica sin atinar a comprender que 600 veces más rápido que el hombre se reproduce el conejo, 500 veces en promedio las especies acuáticas, 300 veces las -- aves de corral, 20 veces el cerdo, y que todos los kilómetros cuadrados de tierra que posee América Latina pueden producir - en un año tantos cereales como para alimentar a la humanidad - durante 100 años. Recuerdo que en una de sus giras como candi-- dato a la Presidencia de la República, el maestro José López - Tortillo expresó: "Me apena ver a ejidatarios que están renun-- ciando consciente e inconscientemente a su vida rural porque - ésta no les garantiza nada, siendo que el agro lo ofrece todo. Da tristeza observar que la mayor aspiración de un campesino - actual es sacar a su hijo de ese medio, cuando el futuro de la humanidad está en el campo, esto es, en resolver el problema - de la alimentación y acabar con el fantasma de una posible ham-- bruna en las comunidades del futuro". Esta huida del campo a - la ciudad no obedece más que a la infundada aspiración de la - clase campesina de pasar a formar parte de la sociedad de con-- sumo superfluo.

En cuanto al punto 42, referido a niveles satisfactorios - de calidad y eficiencia, no es más que el corolario de los tres anteriores y depende, por tanto, del empeño social en la educación, del alto grado de conciencia de los educadores y de la -- adecuada administración estatal en las naciones de América Lati na.

Pero ¿qué es lo que ocurre?, que estamos hechos al molde - capitalista y no nos atrevemos a romper las estructuras educati vas tradicionales, aun estando conscientes del empleo de la es- cuela para promover y mantener dichas estructuras de clase en - el desarrollo capitalista. Al analizar los esfuerzos educaciona les que contribuyen al crecimiento de las formas capitalistas, resulta evidente que así como las relaciones comerciales entre las naciones capitalistas industrializadas y las naciones capi- talistas en desarrollo acaban por ser imperialistas (156), así

(156) Puesto que el presente capítulo aspira a analizar la educa- ción que se imparte actualmente en los países capitalistas en desarrollo de América Latina, así como el imperialismo - en la educación y el colonialismo, tales referencias equiva len a los términos NEOIMPERIALISMO y NEOCOLONIALISMO, y de ninguna manera a los conceptos de imperialismo y colonialis mo anteriores a 1945. La primera guerra mundial señaló el - principio del fin para el imperialismo inglés y el colonia- lismo directo. Con la segunda guerra las naciones del occi- dente europeo, que habían sido protagonistas en el conflic- to entre fuerzas capitalistas en expansión, quedaron aniqui ladas como potencias, pasando a ocupar su lugar Estados Uni dos y la Unión Soviética, el primero portando la bandera -- del capitalismo, el libre comercio, etc., fomentando los mo vimientos independentistas para descomponer los imperios -- francés e inglés y apoyando militarmente a los exdominios - coloniales para evitar la infiltración comunista. Estados - Unidos no imitó el colonialismo francés e inglés, no gastó en administración de colonias, simplemente se dedicó a foom- mentar las burocracias estatales orientadas hacia el capita lismo, que a la larga representarían ventajas para las em- presas privadas norteamericanas; no se aventuró, pues, a -- conquistar colonias, sino que se lanzó a crear sociedades -- de consumo y así invadió las economías y aun las culturas -- de otros pueblos, apoyado cada vez más en la intervención - militar abierta o velada, en la "ayuda" a los países pobres

también la educación puede emplearse para mantener relaciones imperiales y de hecho se emplea en esta dirección; pero asimismo - resulta evidente que la educación puede ser el medio idóneo para romper esas relaciones imperiales y fomentar la integración de - los pueblos hermanos de América Latina que sí se hallan en un -- plano de igualdad en el trato internacional. Es obvio, claro, -- que al romperse las relaciones imperiales ya no estaríamos dentro del marco capitalista, pues la educación se orientaría hacia el desarrollo de la agricultura, la elevación del nivel de vida de las masas y la liberación del capital superfluo.

2. El imperialismo en la educación.- Estados Unidos presta "ayuda" a los países en desarrollo de América Latina para difundir una "educación" que contribuya a mantener el orden social capitalista; a impulsar una organización económica que lleva parte del incremento de la producción a unas cuantas manos nacionales y que requiere de la inversión extranjera para sostenerse; a favorecer el capital norteamericano y a sus intermediarios nacionales, burguesías locales que florecen más vigorosamente en los re

para aumentar el consumo per cápita, para estimular las elecciones "democráticas" y para convertir a esos países en minicopias del desarrollo norteamericano. La "ayuda" económica ha sido pequeña y no contribuye al desarrollo económico, pero es suficiente para servir de palanca y manejar en lo económico, en lo político, en lo social, en lo cultural y en lo educativo a muchos países de escasos ingresos.

gimenes dictatoriales; a fomentar, por tanto, la expansión de las empresas transnacionales de origen norteamericano; a propagar los principios de libertad, democracia, hegemonía y poder supremo del Tío Sam y, sobre todo, a mantener a los países de la región alejados del comunismo. (157)

La segunda gran guerra señaló el principio de la "ayuda" oficial de Estados Unidos a Latinoamérica mediante programas - de asistencia económica en los campos comercial, científico, - educativo y cultural (a través de la prensa, la radio y el cine), con objeto de unir a las naciones del Continente para garantizar la defensa e integridad de Norteamérica. (158)

Habiendo en América Latina países neutrales y aun proalemanes, Estados Unidos tomó las medidas precautorias para controlar en su favor los recursos de la región, fomentando al mismo tiempo la industria bólica (que abarcaba desde la producción de dinamita hasta la de textiles para ropa de campaña) y la industria productora de otros artículos que durante la guerra no podían ser manufacturados en las fábricas norteamericanas. Este acontecimiento mundial influyó definitivamente en la sustitución de importaciones como pauta de desarrollo regional; se aprove-

(157) La Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial y las fundaciones Ford y Rockefeller son actualmente los mayores donadores de asistencia educacional. La UNESCO tiene fondos más limitados y proporciona sobre todo ayuda técnica. CARNOY, Martín. La educación como imperialismo cultural. Editorial Siglo XXI. México, 1977. pp. 294-295.

(158) Dirigida por Nelson Rockefeller, la Office of Inter-American Affairs estaba encargada de formular y ejecutar estos programas. Idem, pp. 298-299.

chó la capacidad de trabajo, esto es, se empleó intensivamente la mano de obra antes ociosa, se diversificó la producción y se aumentó la productividad. El desarrollo agrícola ocupó un lugar importante como elemento dinámico del crecimiento económico regional. Se desarrollaron las industrias productoras de bienes de consumo y se dinamizaron las industrias productoras de bienes de capital, dándose las condiciones propicias para la exportación.

Al término de la crisis mundial la producción industrial exportadora se vio gravemente afectada, pues ya los productos latinoamericanos no pudieron competir con los de los países altamente industrializados. Sin embargo, Estados Unidos siguió su política de alianza continental para fortalecer sus estructuras capitalistas; con el estímulo de proseguir asistiendo a América Latina con programas de ayuda económica, comercial, científica, educativa y cultural, recomendó que se diera trato igual a las inversiones norteamericanas y nacionales, oportunidad a la empresa privada de explotar los recursos naturales, mutua colaboración para extraer petróleo y facilidades para el libre comercio mediante la reducción de las tasas de importación y el trato preferencial. (159)

En el ámbito EDUCATIVO la "asistencia" se inició preparando ideológicamente (y también materialmente, mediante el aprendizaje de la lengua y de las costumbres latinoamericanas) a los

(159) Primera Conferencia de Comisiones del Desarrollo Interamericano, mayo de 1944. CARNOY, Martín, op. cit., p. 299.

norteamericanos que habrían de funcionar como representantes en la región; ofreciendo apoyo a estudiantes de América Latina que quisieran ir a estudiar a Estados Unidos; proporcionando maestros de inglés norteamericanos; instrumentando cursos para preparar maestros de inglés en los países latinoamericanos; prestando ayuda a escuelas de fundaciones privadas norteamericanas establecidas en Latinoamérica, y alentando el intercambio de maestros y estudiantes. La "ayuda" para educación fue vista desde los primeros años de la postguerra como un complemento ideal de la expansión norteamericana, del comercio favorable para Estados Unidos, del "desarrollo" de los países de América Latina en base al modelo capitalista. Los jóvenes norteamericanos fueron adiestrados en las universidades para la penetración en Latinoamérica a través de la empresa; los estudiantes de nuestros países fueron motivados para realizar sus ciclos de High School y College en Estados Unidos, con la pretensión de convertirlos en agentes multiplicadores del modo de vida norteamericano. (140)

Hasta 1950 el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento - (BIRF) y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) fueron los principales donadores de "ayuda", controlados ambos por las naciones industriales occidentales cuya cabeza lo es Estados Unidos. (141)

(140) Todo esto independientemente de la ayuda directa que el gobierno estadounidense ha venido ofreciendo a los estados latinoamericanos para prestarles auxilio militar, abierto o velado según las circunstancias, e instruir a sus cuadros militares y policíacos en las artes refinadas de la represión, a fin de acallar las manifestaciones de informalidad que pudieran suscitarse y que de hecho se han suscitado en contra del sistema capitalista basado en las desigualdades sociales.

(141) CARNOY, Martin, op. cit., p. 300.

Al iniciarse la segunda mitad del siglo, la ayuda ya no se concretó a la educación de una élite que apoyara el modo norteamericano de desarrollo y acentuara la jerarquización de la sociedad, sino que Estados Unidos se lanzó a prestar asistencia educativa viendo en la escuela latinoamericana la posibilidad de formación de mano de obra calificada que redituara la inversión; se empezó a hablar de cambios conductuales, de adopción de actitudes y de una serie de conceptos novedosos en relación con la producción y el cambio tecnológico, y empezaron a funcionar los programas de adiestramiento de personal administrativo y mano de obra especializada para alimentar las filiales locales de las empresas transnacionales de origen norteamericano; asimismo fueron subsidiados proyectos de investigación en relación con los problemas específicos de las mismas empresas. (162)

(162) Richard Barnet, exasesor de Defensa del presidente Kennedy, exprofesor de las Universidades de Harvard y Yale, maestro por un tiempo en la UNAM y fundador del Instituto de Estudios Políticos en Washington, D.C., ha escrito mucho sobre política económica internacional y en la más famosa de sus obras, Global Reach, hace un estudio minucioso de las empresas transnacionales, a las que dedicó largos años de estudio y respecto de las cuales expresa que "La mitología y la retórica sobre la paz y la prosperidad que aportan son, en mucho, completamente falsas". "Imponen un modelo peculiar de desarrollo que empeora considerablemente la situación de las mayorías". "Para el fin del siglo, una clara mayoría de la gente en el mundo será irrelevante para el proceso productivo: ahí está el corazón del problema de los derechos humanos". "De hecho, en América Latina, en los sesentas, el 80% del capital creado era local. Las transnacionales no sólo no introducían capital, sino que despojaban de capital. Descubrí también -dice- que la tecnología aportada con frecuencia se encarecía mucho; porque las corporaciones, en México y en otras partes de América Latina, eran capaces de establecer los precios como querían, no según el mercado libre..." "Pero existía también el mito del empleo... Las corporaciones prefieren comprar una máquina... a emplear trabajadores... Esto es parte de la estrategia global de las corporaciones, mantener los costos más bajos y aumentar más las ganancias con una par-

Hacia 1960 se iniciaron las reformas a los planes y programas de estudios en todos los niveles escolares, y por 1970 empezaron los cambios estructurales en las universidades latinoamericanas destinados a despolitizarlas, para frenar el avance del comunismo que "amenazó" durante la década 60-70 con desplazarse de Cuba a Bolivia, a México y a otras naciones. Se habló entonces de profesionalizar la escuela superior y así fue que se fomentó con mayor ahínco la educación tecnocrática, que aseguraba a las empresas extranjeras la disponibilidad de una élite altamente preparada e ideológicamente compatible, y en el nivel medio superior se impulsaron las salidas laterales para preparar a corto plazo técnicos con aspiraciones de ser absorbidos por las empresas extranjeras y mejorar su nivel socioeconómico.

Estados Unidos aumentó sus inversiones en educación en los

participación siempre mayor en los mercados. Aunque hay una fuerte concentración en los grandes mercados -automóviles, electrónica, alimentos-, hay mucha competencia entre un número pequeño de corporaciones. De ahí que traten siempre de bajar costos. El modo de hacerlo es bajar los costos laborales. No ayudan a mejorar el empleo, sino que producen desempleo". "Otro modo de producirlo es su penetración en sociedades tradicionales, por la que han destruido sectores enteros de lo que una vez fue agricultura independiente de subsistencia, en la que los campesinos se empleaban fuera de la economía mundial y aun monetaria. Pero penetraron las transnacionales. Compraron o rentaron la tierra --de acuerdo con las leyes locales y la necesidad de sacarles la vuelta-- y los campesinos de subsistencia se convirtieron en población inmigrante a las ciudades, en busca de empleo fuera del campo. Solían estar fuera de la economía y fueron subincrustados en ella, sin lugar que ocupar ni papel que representar. Una de las responsabilidades de las transnacionales es ser una de las fuerzas mundiales que aumentan el hambre y la miseria por todo el mundo..." Las transnacionales crean la cultura de la corrupción: Richard Barnett, entrevista de Enrique Maza, en la revista Proceso, Semanario de Información y Análisis, No. 119, de 12 de febrero de 1979, pp. 14-17.

países de América Latina para estimular el desarrollo económico según el molde capitalista y mantener la estabilidad política - necesaria para asegurar la continuidad ininterrumpida del sistema. La respuesta de muchos gobiernos latinoamericanos fue mandar más estudiantes a prepararse en las universidades de Estados Unidos, y más egresados de las escuelas superiores de la región a hacer cursos de postgrado en administración de empresas, contabilidad industrial, mercadotecnia, comercio internacional, control de máquinas de computación, manejo de "recursos humanos" y demás habilidades utilizables por las corporaciones transnacionales que tienen su base en Estados Unidos. Martin Carnoy expresa en su obra La educación como imperialismo cultural que -- "La asistencia educacional (norteamericana) se basa no sólo en el deseo de aumentar las ganancias para los inversionistas y en un concepto de seguridad nacional sino también en el ideal humanitario, que capitalista, de estimular el mejoramiento individual del pobre". No cabe duda de que el capitalismo es el sistema de las contradicciones y el propio autor reconoce "la contradicción que hay entre esos dos objetivos: la asistencia se proporciona por medio de intermediarios que elevan al máximo sus ganancias con los fondos concedidos. Más importante que eso es que la estructura del desarrollo capitalista parece tal que minimiza las posibilidades de que el pobre mejore su posición relativa respecto del rico. Y así, el ideal humanitario de sus--- traer al pobre a la opresión no se logra con la ayuda del ex--- tranjero, del mismo modo que no se logró en el sur (de Estados Unidos) con las sociedades filantrópicas. Antes bien, el empeño puesto en el desarrollo capitalista, en el control de la econo-

mía por los burgueses, y en volver más eficiente la injusta estructura, no en cambiarla radicalmente, tal vez haga que los pobres sigan en su lugar por más tiempo del que hubieran estado - sin la intervención norteamericana". (163)

3.- La educación y el desempleo.- La tasa de crecimiento en América Latina fue más o menos del 2.2% entre 1950 y 1968, en tanto que el desempleo aumentó del 5.6 al 11.1% entre 1950 y 1965 (164) por la misma razón de injusticia social que priva en las economías capitalistas dependientes, en que concluyen su educación escolar exitosamente sólo los hijos de personas que disfrutaban de una buena posición socioeconómica o que tienen elevados conocimientos. Las normas de comportamiento que el sistema escolar impone, los exámenes, las calificaciones, las medallas y diplomas son constituyentes del complejo mecanismo que conduce al peldaño escolar más alto y posteriormente permite el acceso a los empleos más fructíferos precisamente a los hijos de la burguesía urbana, en tanto que el propio mecanismo va desplazando en los escalones primarios a los hijos de las personas de escasos recursos y bajo nivel de conocimientos, porque estos niños no son preparados familiarmente para funcionar en el futuro dentro del marco de las finanzas y de la "cultura" burguesa. Así, la educación que se imparte en nuestros países de economía dependiente es de dos clases: la privada para los hijos de ri--

(163) CARNOY, Martin, op. cit., pp. 301-302.

(164) Idem, p. 304.

cos o de profesionistas de mediana posición socioeconómica, y - la oficial para el resto de la población escolar; esta última, aun siendo cualitativamente igual a la primera, no está en general respaldada por una buena educación familiar, ni por los medios económicos necesarios para la adquisición de los materiales didácticos y de la ropa y calzado adecuados. En muchos de nuestros países ocurre que los niños egresados de secundarias particulares ingresan después al nivel medio superior en una universidad administrativamente descentralizada pero subsidiada por el Estado, que automáticamente descubre quiénes llegan procedentes de escuelas privadas y les brinda un trato preferencial. Asimismo, en aras de la "educación democrática", se crean dos tipos de escuela media superior: el tipo académico y el tipo llamado vocacional. Así, todas las clases sociales tienen acceso a la escuela de ese nivel; pero a la primera asisten los jóvenes acomodados (y también algunos de escasos recursos, pero éstos van siendo desplazados antes de terminar el ciclo), y a la segunda concurren los hijos de artesanos, obreros y empleados modestos. Lógicamente, los de la escuela académica ingresan después a las carreras que les darán acceso a los empleos representativos del capital (administración pública o privada) y a las profesiones liberales de altos ingresos. Ahora bien, cuando los obreros descubren que las diferencias de clase entre los empleados de casimir y los de overol se gestan en la escuela, deciden hacer un sacrificio y mandar a sus hijos a la escuela académica; ésta empieza a popularizarse y entonces surge una nueva diferenciación: las universidades de prestigio, que albergan a los "mejores estudiantes" (hijos de padres acomodados o con ele

vado nivel de conocimientos), y las universidades populares, -- que acogen a los "malos estudiantes" (hijos de familias de escasos ingresos y bajo nivel de conocimientos). Los títulos expedidos por las primeras son más apreciados que los que otorgan las segundas; en cuanto a los que dan las universidades extranjeras, son altamente considerados. Así se selecciona a las personas para ocupar los puestos más importantes en la jerarquía capitalista. (165)

A este respecto dice Aldo E. Solari, en uno de sus estudios sobre educación y empleo, lo siguiente: "Aunque las diferencias sociales favorecen la creación de establecimientos de enseñanza media (se refiere a lo que en México llamamos enseñanza media superior, no a la secundaria) de diversos niveles de prestigio, la condición de egresado tiende a nivelarlos en perjuicio de los grupos más altos. De ahí que se haga necesaria la creación de diferentes universidades que atiendan a distintas clientelas y ofrezcan títulos de prestigio distintivo. Ello revela una paradoja formidable: para responder a los requerimientos que plantean la igualdad y el derecho de acceso a la enseñanza superior se crean universidades o centros regionales de dudoso nivel superior o por lo menos de nivel muy inferior a los establecimien

(165) Hasta los diplomas extranjeros son vistos como una medalla al mérito de quien los detenta. Tuve un compañero profesor no titulado, ni siquiera pasante (de la licenciatura en -- Economía), que presentó un diploma de "Doctor en Filosofía", expedido por una "Academia Vázquez" del Canadá después de un cursillo de tres meses, y automáticamente fue nombrado supervisor general de la categoría de Historia de la Cultura en el I.P.N. Por fortuna para el Instituto, al terminar su período el Director General en turno, hubo cambios administrativos y la División de Enseñanza Media Superior en Ciencias Sociales pasó a depender de la Subdirección de Estudios Profesionales, y se descubrió la incapacidad del profesor para ocupar ese cargo, pasando de nueva cuenta el poseedor del diploma a ser maestro de banquillo.

cativo y reaparece en todas las discusiones que suscita. Se supone que la expansión de dicho sistema tiene un valor en sí misma y todo lo relacionado con posibles cambios cualitativos es tema de discusión exclusivo para los pedagogos. En los países desarrollados cualquier reforma educativa interesa y preocupa a todos. Así lo demuestra la intervención efectiva no sólo de los educadores, sino de las organizaciones patronales y obreras y de quienes de alguna manera representan el aparato productivo. La reacción de muchos educadores latinoamericanos, cuando se enteran de ese hecho, es de estupor y a veces hasta de rechazo. La idea que, explícita o implícitamente, subyace tras esa reacción es que no pueden admitir que discutan sobre el tema quienes no son especialistas teóricos o prácticos en materia de educación. En los países desarrollados los sindicatos, por ejemplo, tienen asesores que opinan sobre la reforma con tanta competencia como los del gobierno, aunque como es lógico tratan de destacar el significado real que tendrá sobre los hijos de sus asesorados. Su intervención en la polémica no es el producto de una subestimación de los aspectos técnico-educativos, sino del convencimiento de que en la educación hay mucho más que educación, juicio a todas luces correcto. La educación es siempre el producto de una política educativa y no deja de serlo porque esa política se justifique en términos ideales que parecen trascender a toda política. Una reforma educativa, por lo tanto, será meramente verbal si no es un cambio en la distribución del poder, que los involucrados tienen derecho a discutir. Si lo hacen en los países desarrollados es porque tienen más conciencia de esta circunstancia, y si la tienen es en buena parte porque

la relación entre educación y estructura productiva es mucho -- más íntima que en América Latina. Limitar los debates sobre la educación al plano académico es, en suma, una manera de ocultar la significación política que en última instancia los sostiene. La educación debe empezar a corto plazo a interesar en América Latina a toda la sociedad, especialmente al sector de la producción y a los padres de familia. (167)

(167) A guisa de ejemplo respecto a la importancia de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.-- Durante la gestión de nueve meses del Cuerpo de Gobierno comisionado temporalmente por la Dirección General del Instituto Politécnico Nacional para reestructurar el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Administración "Benito Juárez", a propuesta de quien elabora este trabajo, la Coordinación del Área Académica inició una política de participación de los padres de los alumnos en el cambio urgente que empezaba a operar. Entre los familiares de los educandos que asistieron a las reuniones periódicas había profesionistas, obreros, artesanos, empleados, trabajadores domésticos, desempleados y personas no alfabetizadas. Todos, sin embargo, se empeñaron conjuntamente con las autoridades escolares en lograr la reestructuración del plantel; no sólo opinaron, sino exigieron reformas cualitativas, y más de una vez interrogaron al presidium, durante las asambleas (y a la suscrita, que fungió como responsable de la información), sobre las posibilidades de empleo para sus hijos al término de su ciclo medio superior. Las reuniones tuvieron una gran significación política, en el sentido correcto del término, y se estaban logrando los objetivos señalados: los maestros asistían con regularidad a sus clases y los alumnos mejoraron su nivel de aprovechamiento (unos y otros sentían la presión de los padres). Lamentablemente esta relación hogar-escuela no continuó, pues cuando la Dirección General del Instituto consideró que se había logrado la finalidad encomendada al Cuerpo de Gobierno de reestructurar el plantel, los miembros de dicho Cuerpo fueron llamados a ocupar de nuevo sus puestos en las oficinas centrales y se nombraron las autoridades de planta. Esta relación hogar-escuela nunca antes había existido y probablemente no volverá a darse, y se entiende, aunque no se justifica, pues los padres de familia constituyen una fuerza poderosa que, de no funcionar adecuadamente los dirigentes escolares y el personal docente, puede pedir su sustitución, ya que los padres exigen (y están en su justo derecho) puntualidad y eficiencia de los maestros, entrega oportuna de las boletas, participación de sus hijos en las decisiones académicas, información sobre el destino de las colegiaturas y relación estrecha entre la es--

La enseñanza escolar formal de los países de economía capitalista dependiente no admite la participación social en el proceso educativo, porque dicha participación podría originar un cambio de estructuras en naciones que están programadas de tal manera que el Estado debe proveer la inversión infraestructural para la expansión exclusiva del sector privado y donde la fuerza de trabajo especializada es parte importante de esa infraestructura. La estructura social y económica sustentada por la tecnología y las inversiones norteamericanas favorece claramente la mecanización en el proceso productivo y desplaza cada día más a la mano de obra, provocando el alto índice de desempleo que aumenta constantemente. "Dado que el objetivo de este modelo es acumular capital por acumularlo para producir bienes con valor de cambio y no de uso- el pleno empleo no es el objetivo principal de la economía". "El desempleo es en verdad una inven-
ción del capitalismo. En las economías tradicionales, todos los miembros de la comunidad tenían empleo. Si hay menos trabajo, todos los miembros tienen menos trabajo de alguna manera. En las sociedades socialistas, también hay pleno empleo, por definición. Podrán ser bajos los salarios y acaso todavía haya jerarquías ocupacionales, pero hay trabajo para todos (y todos comen, visten, tienen techo y disfrutan de diversiones sanas). En las sociedades capitalistas, los puestos disponibles los deter-

cuela y las instituciones públicas donde los --
alumnos habrán de prestar su servicio social al término de su preparación vocacional para encauzarse hacia la vida --
económicamente activa.

minan la cantidad de capital y tierra de la economía y los salarios de la mano de obra. Pero aunque los salarios sean bajos, - los patrones pueden descubrir que los procedimientos de producción de capital intensivo producen costos menores que el reemplazo del capital por la mano de obra. También pueden preferir los patrones el capital (la máquina) a la mano de obra, porque el capital (la máquina) no hace huelga ni se enferma". (168)

Así tenemos que el modelo capitalista de educación que se imparte en los países subdesarrollados sin la más mínima participación de la sociedad, está orientado como por arte de magia a producir el curioso fenómeno de que mientras más educación -- hay, cuantitativamente hablando, y mientras mayor es el número de egresados de las escuelas, mayor es también la tasa de desempleo. En tanto no haya participación social en la educación, no podrá haber una auténtica democratización de la enseñanza, sino que continuará la estructura jerárquica escolar que se traduce indefectiblemente en la estructura jerárquica ocupacional.

A la falta de participación social en la educación hay que agregar el otro factor de desempleo que ya hemos mencionado, la falta de relación entre la escuela y el trabajo productivo. Un programa de enseñanza que se apoye en el progreso de la ciencia, debe comprender también la impartición de conocimientos prácticos. No se trata, desde luego, de explotar a los niños ocupándolos en empresas burguesas tal como solía hacerse en América La-

tina desde finales del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX, ni se trata de fatigarlos inútilmente en la realización de trabajos manuales exhaustivos, razón por la cual uno de los postulados del Partido Liberal Mexicano (fundado por los hermanos -- Flores Magón en 1906) ordenaba que dejara de ser obligatorio en las escuelas primarias el trabajo manual; no se trata de actualizar esta clase de crímenes del sistema capitalista, pues el niño no debe ser explotado (como tampoco debería serlo el adulto); o sea que lo perjudicial no es el hecho de que los niños realicen un trabajo, lo censurable son las condiciones bajo las que este trabajo se realiza y los objetivos a los que sirve en el modelo capitalista. En la actualidad la legislación laboral de todos los países de América Latina prohíbe el trabajo de los niños en las fábricas, pero la explotación de los menores continúa en vista del sistema, que condena a los padres al desempleo y convierte a sus hijos en periodiqueros, boleros, chicleros, -- cuidadores de automóviles y hasta mendigos.

Sobre la base de que el trabajo no debe ser una forma de explotación de los menores, considero que sí es un principio corecto y recomendable vincular el trabajo productivo con la educación, aunque ello en la sociedad burguesa actual resulta una utopía mientras el Estado no se decida a legislar en materia -- educativa en este sentido y para todos los niveles de escolaridad (en México se ha hecho el primer intento con el Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, cuyo objeto será contribuir al desarrollo nacional mediante la preparación del personal profesional calificado a nivel postsecunda-

ría que demande el sistema productivo del país, señalándose en el mencionado Decreto que en cada uno de los planteles del Colegio se constituirá un consejo que funcionará como mecanismo mixto que permita la participación de la comunidad y de los sectores productivos. (169) Pero este es un intento exclusivamente a nivel profesional, no a nivel general, además de que el objetivo de vincular el trabajo productivo con la educación no está claramente señalado, sólo se intuye; está todavía por verse cuál será la actitud de los empresarios y si la clase obrera tendrá verdaderamente participación, como es de desearse). Es curioso señalar que fue precisamente el sistema fabril propuesto por un socialista utópico, Roberto Owen, de donde brotaría el germen de la educación socialista, en la que se combina para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados. Marx precisa que "debe distinguirse tres grupos de niños: de 9 a 12 años de edad, de 13 a 15 y de 16 a 17; para cada uno de estos grupos hay que prever distintas medidas para el trabajo productivo. Destaca el derecho de los niños y jóvenes a no ser lesionados en ningún caso y a recibir toda la protección necesaria de la sociedad para su desarrollo espiritual. Marx indica que una organización educativa de este tipo pondrá a la clase obrera por encima del nivel de las

(169) Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, publicado en el "Diario Oficial" de la Federación de 29 de diciembre de 1978, artículos 22 y 16.

clases medias y más elevadas... Uno de los medios más poderosos de transformación de la actual sociedad consiste en la vinculación del trabajo productivo con la enseñanza, bajo severas reglas del tiempo de trabajo según las distintas edades y especiales medidas de protección de los niños". (170)

La legislación laboral no ha sido producto de la bondad y desinterés de los patrones, sino de las luchas de los obreros -- por conquistar el lugar que les corresponde como seres humanos. En nuestro tiempo el Estado ha tomado a su cargo la protección de esos derechos a través de tribunales especiales, pero no se considerará cumplido su deber de salvaguarda de las garantías -- sociales de la clase trabajadora mientras no se legisle en materia educativa con el objetivo de establecer el nexo indispensable entre educación y trabajo productivo con todo el respeto -- que los niños merecen, con una clara distinción de su capacidad por edades y con una decidida orientación del trabajo en aras -- del beneficio social. Creo que esto sólo puede lograrse en nuestro medio a través de cooperativas de producción, que a la vez lo sean de consumo. En México, Lázaro Cárdenas ha sido el único gobernante con clara visión del problema y decisión para enfrentarlo. El establecimiento de la parcela escolar en los plante-- les rurales primarios, la creación de las cooperativas escola-- res a nivel nacional y el trabajo productivo en las escuelas --

(170) SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. Trad. por María Rosa Borrás. Colección Pedagógica. Editorial Grijalbo. México, 1977. pp. 54-55.

normales rurales, no fue obra de la casualidad, sino un plan específicamente trazado para promover la autosuficiencia de los planteles educativos. Por desgracia, a partir del régimen de Miguel Alemán se promovió especialmente el auge bancario y financiero y se reorganizó toda la economía nacional en favor del desarrollo de las grandes empresas, impulsándose la industrialización y la educación del país sobre bases capitalistas; a partir de entonces se dio marcha atrás a las (valga el término) conquistas sociales promovidas por el Estado durante el sexenio cardenista; baste recordar que en materia laboral fue duramente reprimido el movimiento obrero y en materia educativa la parcela escolar en los planteles rurales se fue convirtiendo a partir de entonces en un mero adorno legislativo, lo mismo que las cooperativas escolares, y las escuelas normales rurales fueron quedando abandonadas a su suerte, sin estímulo alguno, sin poder continuar trabajando con el objetivo de autosuficiencia, y finalmente fueron desapareciendo.

Marx subraya el carácter revolucionario de la concepción educativa basada en vincular la ciencia y el trabajo cuando dice: "Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda que la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas del trabajo. Tampoco ofrece duda de que la forma capitalista de la producción y las condiciones económicas del trabajo que a ella corresponden se hallan en diametral oposición con esos fermentos revolucionarios y con

su meta: la abolición de la antigua división del trabajo". (171)

El programa educativo de Marx y Engels comprendía: los métodos de lucha por la enseñanza obrera, la enseñanza basada en el progreso de la ciencia y la vinculación del trabajo escolar con el trabajo productivo, la reivindicación de una educación - que desarrolle a los hombres en todos sus aspectos y las perspectivas de este programa bajo las condiciones del socialismo.

Este programa, así de sencillo, resultó de enorme importancia al llevarse a la práctica en las naciones en que se adoptó el sistema socialista, después de la revolución armada, en el presente siglo: en primer lugar porque las tareas educativas -- propias a las reivindicaciones revolucionarias, después de eliminar la división del trabajo imperante en la sociedad clasista, correspondieron tanto al trabajo físico como al intelectual, tirando por la borda los programas burgueses de la enseñanza académica y la enseñanza vocacional, opuestos entre sí, destinados aquéllos a las clases privilegiadas y éstos a las clases oprimidas, al mismo tiempo que dichas tareas educativas revolucionarias acabaron con los programas filantrópicos o caritativos de la sociedad burguesa, programas que son antifuncionales para la sociedad y funcionales únicamente para conservar las diferencias de clases y favorecer los intereses de la producción capitalista; en segundo lugar porque, al establecerse los nexos entre la

(171) SUCHODOLSKI, Bogdan, op. cit., p. 55.

enseñanza y el trabajo productivo, se dieron al mismo tiempo - las indicaciones necesarias sobre las relaciones sociales y las fuerzas gracias a las cuales es posible realizar una vincula--- ción revolucionaria, progresista, creadora y profundamente res- petuosa de la persona humana; en tercer lugar porque, al esta-- blecerse el principio de la enseñanza teórico-práctica en razón de las aptitudes de cada quien, se acabó con los privilegios de clase de la sociedad burguesa y con las hipócritas ayudas de -- los privilegiados a los que nada tienen, pudiendo realizarse de un modo general la educación tendiente al desarrollo humano en todos sus aspectos.

En Latinoamérica, Cuba es un claro ejemplo de construcción de una nueva sociedad en que la participación de todos en el fe nómeno educativo y la vinculación entre la escuela y el trabajo han producido los resultados que gobernantes y gobernados se pro pusieron poco tiempo después del triunfo de la revolución. La - educación tiene un papel muy importante que cumplir en la tarea de reivindicación de las clases trabajadoras del campo y de la ciudad en nuestros países, pero si el Estado persevera en su ac titud tendiente a favorecer a la burguesía, si no se decide a - acabar con la educación jerarquizada, si no se empeña en una -- apertura democrática que dé acceso a toda la sociedad en las re formas educativas, si no establece los mecanismos necesarios pa ra vincular la enseñanza con el trabajo productivo, si continúa alentando la expansión cuantitativa de la educación sin atender a la calidad de la misma en relación directa con el empleo y - la realización de la persona humana, la Carta de Derechos Humano- nos de la O.N.U. seguirá siendo un hermoso documento cuyas re--

producciones sirven para adornar las oficinas públicas, pero cuyo espíritu no se lleva a la práctica. Esta falta de acción del Estado, este delito de comisión por omisión (como dijeran los estudiosos del Derecho), esta falta de conciencia social que no revela más que la inclinación manifiesta de los gobernantes hacia la continuación del modelo educativo burgués, y que se hace sentir con mayor crueldad en las dictaduras, pero que también es patente en los países llamados democráticos de América Latina, tarde o temprano, si no se da marcha atrás en las concepciones burguesas de la educación, acabará con la paciencia popular; porque los pueblos latinoamericanos son nobles y pacientes, y aceptan los paliativos que el Estado les brinda, pero están constituidos por entes pensantes que, si los gobiernos persisten en su necedad, más bien temprano que tarde se lanzarán a la conquista de sus reivindicaciones. ¿Será que sólo a través de la revolución armada podrán lograrse la plena educación y el pleno empleo?

4. La educación demográfica.— En 1968 la Conferencia General de la UNESCO declaró que las actividades en el campo demográfico deberían tender a fomentar una mejor comprensión de las graves responsabilidades que el crecimiento de la población impone a los individuos, a los países y a la comunidad internacional en su totalidad.

En 1970 se autorizó al Director General de la UNESCO a au-

xiliar a los Estados miembros que lo solicitasen para poner en práctica políticas demográficas y de planificación familiar.

En 1972 la Conferencia General recomendó que el Director - General fomentase, por medio de la educación y de la información, un mejor entendimiento general de la naturaleza, causas y consecuencias de la tendencia demográfica.

El actual programa demográfico de la UNESCO en el campo docente persigue dos objetivos principales: la introducción de la enseñanza demográfica en los sistemas escolares oficial y privado y la ayuda a los Estados miembros para que tengan en cuenta la dinámica demográfica en sus planes de enseñanza.

La UNESCO no considera la educación demográfica como un programa de propaganda o de adoctrinamiento, sino como un método docente, destinado a lograr un conocimiento más profundo del fenómeno poblacional. Esto quiere decir que el cambio demográfico no se ha de considerar automáticamente como un problema, sino que es conveniente invitar a los estudiantes a que, después de conocer los datos y comentarlos entre sí y con sus maestros, decidan por sí mismos si puede considerarse que la situación demográfica de su propia comunidad, de su país o del mundo entero plantea o no un problema. Si estiman que es posible identificarlo como problema, deben especificar su naturaleza y explorar diversas soluciones.

Es esencial utilizar métodos docentes que fomenten la investigación, el análisis y la participación activa de los estudiantes en los debates, si se ha de emplear esta nueva forma de educación, cuyo contenido ha de ser adecuado a las necesidades

de la comunidad. Todos los programas deben estar unidos por un concepto común: enseñar a los estudiantes cómo les afectan personalmente los cambios demográficos y, a la vez, qué influencia pueden ellos ejercer sobre dichos cambios. Por añadidura, como resultado de esta nueva forma de participación educacional, los estudiantes aprenden a tomar decisiones responsables que les -- afecten a ellos, a sus familias y a su comunidad y, al hacerlo así, dejan abierta la posibilidad de participar personalmente y de un modo constructivo en el proceso del cambio social.

Un elemento que la Secretaría de la UNESCO intenta siempre explicar con claridad a quienes tratan de llevar a cabo un programa de educación demográfica, es que éste no debe ser considerado aisladamente. La educación demográfica, si ha de ser un -- componente eficaz de una política de población, tiene que adaptarse de manera natural al contexto educativo general del país. Puede y debe considerarse como un factor importante del proceso de renovación educacional. También hay que evitar centrar todo el interés en los fenómenos demográficos sin poner adecuadamente de relieve sus relaciones con los demás elementos que influyen en el proceso del desarrollo.

Esta es la política educacional de la UNESCO en materia de demográfica, respetuosa totalmente de los hombres y de los pue--- blos. Pero frente a ella hay otra política incisiva, hiriente, implacable, de los Estados Unidos de Norteamérica frente a los países de América Latina; respecto a ella, son claros los ejemplos que me permito transcribir de la obra de Mario Rivera y Carlota Guzmán Los despobladores:

"En el año de 1970 el Gobierno Norteamericano y algunas organizaciones partidarias del control natal de los Estados Unidos: Population Council (PC), Population Reference Bureau (PRB), --- Planned Parenthood-World Population (PP-WP) y otras, intensificaron la presión sobre los gobiernos latinoamericanos y lograron que las instituciones de salud hicieran suyas las ideas antinatalistas y se comprometieran a organizar programas de planificación familiar y paternidad responsable. A partir de entonces las actividades para controlar la población cobraron prioridad en el Continente.

"Posteriormente y al mismo tiempo que se profundizaba la crisis económica de las metrópolis, se produjeron nuevos actos de coerción por parte de representantes caracterizados del Gobierno Norteamericano, como el que protagonizó Marshall Green, coordinador de Asuntos de Población del Departamento de Estado, en el mes de enero de 1976. En esa ocasión el funcionario declaró: 'El aumento cada vez mayor de la población de México tiene implicaciones muy graves para los Estados Unidos... Estamos en un mundo cada vez más atestado de gente, de manera que no se puede apelar sólo a los derechos individuales. Tienen que ser los derechos de la comunidad los que se tomen en cuenta cada vez más". (175)

Nadie con menos autoridad moral para hablar de los derechos de la comunidad que el Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica. Que se sepa nunca pensaron en la comunidad corea-

(175) RIVERA, Mario y Carlota Guzmán. Los despobladores. Taller Editorial, S.A. Editado por la Secretaría de Prensa del --- Sindicato del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (SPAUNAM). México, 1977. p. 9.

na, ni en la comunidad vietnamita, ni en la comunidad chilena, ni en ninguna cuando han intervenido militarmente en forma -- abierta o velada. Para ellos todas las comunidades del mundo susceptibles de ser intervenidas son vistas en términos económicos para su beneficio, ya como nación bélicamente poderosa, ya como base de los consorcios transnacionales.

"Otro ejemplo más reciente lo proporcionó el periódico New York Times, uno de cuyos editoriales fue dedicado a influir en el ánimo de José López Portillo, presidente electo de México: 'El problema básico a largo plazo de México, contra el que López Portillo tendrá que luchar, es la explosión demográfica...

(172)

(172) Tal parece que, desde el caso Watergate, el New York Times se ha tomado atribuciones de consejero del Gobierno Norteamericano y de los Gobiernos de los países latinoamericanos. Si el Gobierno de los Estados Unidos acepta o requiere de la asesoría del periódico neoyorkino, es su problema; pero este periódico de ninguna manera debe intervenir o tratar de influir en los asuntos que son de la exclusiva competencia de cada Estado soberano de América Latina, y en este -- caso concreto de México. Al respecto es bien clara la sustentación jurídica de la soberanía nacional, plasmada en -- los Artículos 39, 40 y 41 de nuestra Constitución Política, como es clara también la facultad del Presidente de la República de promulgar y ejecutar las leyes que expida el --

##

El resultado de este aumento de la población -sigue diciendo el periódico neoyorkino- es una enorme tasa de desempleo y pobreza, así como el aumento de los barrios bajos... Dadas las condiciones, la sorpresa no es que (no) haya señales de disidencia política, como los disturbios de 1968, sino que el partido gobernante (PRI) haya logrado retener tanta estabilidad como tiene." (173)

Como si la enorme tasa de desempleo y pobreza, así como el aumento de los barrios bajos, fueran fenómenos atribuibles a la explosión demográfica en un país en que "la densidad de la población -como más adelante expresan los mismos autores- está lejos de representar un problema en relación a su espacio geográfico, a la misma producción actual de alimentos o a la potencialidad económica del país." (174) Bien claro está que la causa de los males mayores es la injusta distribución de la riqueza, tanto en nuestro país como en todos los demás países de América Latina, excepto Cuba.

Congreso de la Unión, proveyendo en la esfera administrativa a su exacta observancia (Artículo 89 Constitucional); de manera que juzgo un atrevimiento del periódico de mención publicar este editorial para tratar de normar la conducta futura del entonces (agosto de 1976) presidente electo de México.

(173) RIVERA, Mario y Carlota Guzmán, op. cit., p. 9.

(174) Idem, p. 11.

"Por su parte el senador de la República, Salvador Gámiz Fernández, denunció a la prensa nacional en el mes de agosto de -- 1976 un plan de agresión a México desde el exterior. Para fundamentar su dicho citó la declaración de Williams Paddock, importante consejero de empresas estadounidenses: "México es uno de los desastres mundiales y no hay posibilidad de disminuir realmente la proporción natal en corto plazo. La peste, el hambre, la guerra tendrán que hacerlo: no el hombre". (176)

En el fondo de estas palabras, más que una amenaza para nosotros los mexicanos y en general para todos los latinoamericanos, aparece la angustia premonitoria de los Estados Unidos en relación con una de las consecuencias de la explosión demográfica: la desesperación de las masas y consecuentemente la revolución, en vista de que cada día se acentúan las desigualdades sociales.

"La CIA intervino también directamente en este proceso de presiones políticas e ideológicas sobre los gobiernos latinoamericanos por medio de un informe catastrofista, para consumo de los países subdesarrollados. En dicho informe se dice: "El mundo ha ingresado en un período de tiempo adverso que reducirá la producción de cereales y que provocará hambre masiva... el mal tiempo continuará probablemente, al menos durante 40 años y posiblemente durante siglos". (177)

Malthus se quedó pequeño cuando amenazó al mundo con el --

(176) RIVERA, Mario y Carlota Guzmán, op. cit., pp. 9-10.

(177) Idem, p. 10.

hambre y la miseria por causa del aumento de la población; ahora los gobernantes norteamericanos nos quieren hacer creer que nunca han visto un campo de trigo perderse en el horizonte de - tan grande que es, o que desconocen la increíble capacidad de - producción del cacahuete, casi tan rico en proteínas como la -- carne, o que la United Fruit no conoce la enorme producción del banano en América Latina. Si Hobbes hubiera sido contemporáneo nuestro, no habría dicho que el hombre es el lobo del hombre, - sino que el Gobierno Norteamericano y las compañías transnacionales que protege, o que tolera, son conjuntamente el lobo de - las naciones subdesarrolladas, a quienes engulle económicamente como si fueran conejos. Por eso Norteamérica tiene tanto miedo a la explosión demográfica, porque contrariamente a la tesis de la selección natural de Roberto Darwin, en el caso de los pue-- blos en desarrollo, a mayor número de hambrientos, mayor peli-- gro para la metrópoli.

Es lógico pensar que algún día el número de hombres pudie-- se sobrepasar la capacidad física del planeta, dado el aumento constante de la población, y antes de que eso llegara a ocurrir, los mismos hombres, por instinto de conservación, reducirían el fenómeno reproductivo a dos por uno, o sea que cada pareja sólo tendría un hijo, y aun habría parejas que se negarían a tener - hijos. Los mismos gobiernos promoverían una planificación científica de la descendencia humana, pero no por los mismos motivos por los que ahora Norteamérica trata de imponer el control natal.

Ahora mismo, no tenemos por qué rechazar absoluta y defini-

tivamente la idea de planificación familiar y social; prueba de ello es que estamos de acuerdo con la política educativa de carácter demográfico establecida por la UNESCO, para auxiliar a los Estados miembros que soliciten su ayuda técnica y aun financiera. Estamos de acuerdo en que los padres tienen derecho a limitar su descendencia y, sumándome a la expresión de Mario Rivera y Carlota Guzmán, transcribo lo siguiente de su obra Los des-
pobladores: "No estamos por lo tanto en contra de que en determinadas situaciones de interés social, los pueblos y los gobiernos elaboren de común acuerdo políticas de población propias; - pero sí nos oponemos a su imposición por el imperialismo y una clase social minoritaria que intentan explicar todos los problemas (de la región) por el crecimiento demográfico y simulan buscar su solución a través del antinatalismo. Rechazamos tal política porque es obvia su esterilidad y porque las ciencias sociales han demostrado que el hambre, la insalubridad, el desempleo y el analfabetismo responden a causas localizadas en las contradicciones históricas del sistema económico capitalista de pro-ducción y cambio". (178)

5. Intentos aislados de verdadera educación en América Latina.- El maestro brasileño Paulo Freire se ha planteado el problema de la humanización del hombre como una preocupación inelu

(178) RIVERA, Mario y Carlota Guzmán, op. cit., p. 12.

dible, lo cual implica reconocer la deshumanización como realidad histórica, pero respondiendo sólo la primera a lo que él de nomina "vocación de los hombres".

En su obra Pedagogía del oprimido, Freire señala que la -- deshumanización se da igualmente en los que han sido despojados de su humanidad (los oprimidos) y, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan (los opresores). Aquéllos, al sen-- tirse menos que éstos, tarde o temprano lucharán contra quien - los minimizó, pero esta lucha no tendrá sentido si los oprimi-- dos sueñan con ser los opresores de los que ahora son los opreso-- res. La tarea humanista e histórica de los oprimidos es, para - Freire, liberarse a sí mismos y liberar a los opresores de sus prejuicios de dominación.

Asimismo hace mención a la falsa generosidad de los opreso-- res y al orden social injusto que es la fuente de esa "genero-- sidad" y, al referirse a los opresores, también señala que el - descubrirse en la posición de opresor, aunque ello signifique - sufrimiento, no equivale a solidarizarse con los oprimidos. La solidaridad no consiste en prestar asistencia a treinta o a --- cien, manteniéndolos en la misma posición de dependencia; tampo-- co consiste en tener conciencia de que explota y "racionalizar" su culpa paternalistamente; sino que consiste precisamente en - "asumir" la situación de aquel con quien se solidariza, en una actitud radical.

Para Freire transformar la realidad opresora es tarea his-- tórica, es la tarea de los hombres y para ello los oprimidos ne

cesitan ganar, junto con los que con ellos se solidarizan, la conciencia crítica de la opresión, haciendo ésta más real todavía, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla.

Al tratar de solidarizarse con los oprimidos, Freire inventa un método de cultura popular para alfabetizar, como objetivo inmediato, y para educar, como objetivo mediato, en la práctica de la libertad, que es para él un acto consciente de la voluntad que va permitiendo al educando plantearse críticamente su propia realidad. Freire educa buscando siempre que los oprimidos expresen juicios y que, viviendo en un régimen en el que -- quien más trabaja menos puede decir su palabra, luchan por arrebatar la palabra a los opresores. Este pedagogo contemporáneo -- trabaja con círculos de estudio formados por hombres de las clases trabajadoras: obreros y campesinos. Quienes integran el círculo problematizan, analizan críticamente, adquieren conciencia de que han participado en la construcción de una sociedad que -- sin embargo no les pertenece y emprenden la tarea de liberarse, empeñándose en la transformación de la sociedad, en el aniquilamiento de la dualidad opresores-oprimidos; emprenden, pues, por sí mismos, el proceso de liberación a través de la educación, -- que deja de ser, con Freire, una educación formal para convertirse en práctica cotidiana de la libertad. (179)

(179) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Vigésima edición. Editorial Siglo XXI. México, 1978. pp. 245.

"La educación de las masas es el problema fundamental de --- los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad", expresan los editores de la obra de Freire La educación como práctica de la libertad, (180) y es cierto, en países como los de América Latina, la educación de las masas es el dilema básico que se presenta hoy en forma - ineludible, pero una educación no alienada, sino que constituya una fuerza para el cambio, una educación no para domesticar, si no para liberar, una educación no para el hombre objeto, sino - para el hombre sujeto. Así como el partido revolucionario debe explicar a las masas su acción y dialogar con ellas sobre su acción, también el educador revolucionario debe explicar a las masas que las circunstancias de opresión se hacen cambiar precisamente por los hombres y dialogar con las masas sobre su acción para liberarse. Así como en el revolucionario debe haber entrega absoluta en su actuar cotidiano, en el educador debe manifestarse igualmente esa solidaridad que Freire, como Guevara, han llamado también amor. En efecto, transformar la realidad opresora es tarea histórica de los pueblos y de los que con ellos se solidarizan. Los movimientos de rebelión, en el mundo actual, - no son obra de la casualidad, sino una resultante de las condiciones de alienación impuestas; en estos movimientos, los jóvenes son quienes más se solidarizan con las masas, porque son --

(180) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. Vigésimo segunda edición. México, --- 1978. Contraportada, palabras de los editores.

los más capaces de realizar actos de amor, de manifestar su preocupación en torno al hombre social, de poner en tela de juicio la civilización de consumo que afecta a todos, de denunciar la presión alienante del capitalismo en todos los órdenes de la vida humana y de buscar la afirmación de los hombres como sujetos de decisión. Pero los jóvenes carecen todavía de la madurez que da el tiempo, intuyen los problemas y manifiestan su inconformidad, perciben la opresión de los pocos sobre los muchos y se -- convierten en líderes de éstos, pero no son perseverantes en su acción; se requieren muchos Freires en América Latina, miles de educadores que se solidaricen con los indígenas, con los campesinos, con los obreros; hacen falta maestros que, como Freire, - impartan educación como práctica de la libertad, que expliquen a las masas su acción y dialoguen con ellas sobre su acción; ur gen maestros que hagan de la educación una verdadera praxis, co mo dijera José Martí, "para regarlos luego por valles, montes y rincones, como cuentan los indios del Amazonas que para crear a los hombres y a las mujeres, regó por toda la tierra las semi-- llas de la palma moriche el Padre Amalivaca". (181)

(181) MARTÍ, José. Escritos sobre educación. Ediciones Políticas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1976. p. 22.

B. LOS MEDIOS MASIVOS DE DIFUSION

1.- La propaganda.- A riesgo de que la transcripción resulte larga como tal, voy a copiar un cuento corto de Raúl Cremoux para ilustrar con profundidad y belleza literaria (del autor) - esta última parte del trabajo que realizo:

"Había una vez un país muy rico, inmensamente rico; muy poderoso, inmensamente poderoso; muy grande, inmensamente grande. Ese país era tan rico que la mayoría de sus habitantes llegaba a acumular casi la mitad de todas las riquezas del universo. Y era tan grande que sus barcos, negocios, aviones y soldados llegaban a todas las ciudades, aldeas y campos de los rincones más alejados y escondidos de la tierra. Su poderío era tanto que -- los organismos internacionales dependían de sus decisiones, el comercio no se movía sin su consentimiento y surgían y morían - pueblos enteros ante sus conjuros y acciones.

"En ese país tan grande, tan rico, tan importante, había - muchos niños que gozaban de la riqueza y el poder. Esos niños - eran los hijos de los dueños de los negocios, de los militares, de los ejecutivos, de los políticos, de los terratenientes. Se les conocía con el nombre de niños adaptados, niños middle class o niños promedio. Eran felices pues tenían mucha comida, muchos parques recreativos, muchas escuelas, muchas diversiones, mucho de todo. En ese país, también existían otros niños que no participaban de los beneficios del dinero acumulado, ni de los avances de la ciencia ni del poder de banqueros y comerciantes. Se les llamaba niños marginados, disadvantaged children o niños --

problema. Eran los hijos de negros, portorriqueños, agricultores atrasados, chicanos y white poors. No tenían muchas escuelas, ni tampoco mucha comida. No eran felices. Además, cuando esos niños crecían y se convertían en adultos, no colaboraban en las fábricas, talleres, oficinas. Tampoco eran productivos en las industrias o aptos en el ejército, ni participaban en la iglesia.

"Fuera del país todopoderoso, había muchas naciones donde abundaban los niños infelices, los marginados. Vivían entre minas de carbón, plata y zinc, que nunca utilizaban; habitaban entre bosques y planicies cuyos frutos eran transportados al país grandote; crecían junto a ríos llenos de peces que se empacaban con destino a los estómagos de los felices habitantes del país todopoderoso. Los niños problema, junto con sus padres, se dieron cuenta que su petróleo, su comida, sus aguas y sus montañas servían para hacer la felicidad de otros pero no la suya, y empezaron a sentirse molestos.

"Los gobernantes, educadores y negociantes del país inmensamente rico comprendieron que podían surgir cambios desfavorables para ellos: ¿qué hacer para que en el futuro los adultos marginados no pretendieran arrancarles pedazos de su grandeza?, ¿cómo se podrían modificar las actitudes de rebeldía e indisciplina de esos niños-adultos-problema?, ¿cómo continuar y aun incrementar los beneficios de un sistema tan conveniente para el país gigante sin despertar la ira de los disadvantaged?, ¿qué se podría hacer para lograr ésto?

"No fue difícil. La tecnología, un poco de recursos econó-

tos principales; en su inmensa mayoría, los egresados de aquellas universidades sólo tienen probabilidades de cubrir los cuadros del sector terciario municipal, con lo que la desigualdad que se quiso corregir en el punto de partida se reproduce en el de llegada. En definitiva, la convicción, que algo tiene de mágica, de que llamando universidad a una serie de estudios que difícilmente podrían denominarse superiores, se logrará la igualdad con los grandes centros sólo cumple la función de establecer diferencias entre las clases medias locales y sus niveles inferiores, así como con respecto a los estratos bajos que ni siquiera pueden llegar a ese tipo de universidades (sólo excepcionalmente). Por otra parte, es evidente que para muchos grupos significa una posibilidad potencial de acceso a posiciones más altas que las que antes solían alcanzar. Esta función innegable, que podría justificar la creación de esas universidades según el punto de vista que se adopte, no puede hacer olvidar que casi nunca pueden cumplir la función manifiesta de igualación, -- que se supone es la principal que tienen". (166)

La falta de preocupación por los resultados efectivos no es sino otra faceta del carácter poco instrumental que posee la educación con respecto al sistema económico. Denota un fenómeno que está presente en todas las manifestaciones del sistema edu-

(166) SOLARI, Aldo E. Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina y su influencia sobre la universidad. Estudios sobre educación y empleo. Cuadernos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), Serie II, Número 13. Santiago de Chile, 1973. p. 54.

micos y la sumisión de los dirigentes de los marginados, fueron los principales ingredientes de una fórmula encontrada en las páginas de una historia de LAS MIL Y UNA NOCHES, cuando en labios de un humilde labriego, Alí Babá, se escucha lo aprendido a cuarenta ladrones: ¡Abrete Sésamo!". (182)

Así nació "Plaza Sésamo", aquel programa de televisión con el que Estados Unidos penetró en los hogares de los niños marginados de América Latina, producido por el Children's Television Workshop (Taller de Televisión Infantil), promovido y financiado por The Department of Health, Education and Welfare of the Government of United States (entidad estatal), The Carnegie Corporation y The Ford Foundation (fundaciones de alcance internacional), The National Educational Television (institución nacional del "país todopoderoso"), The Mobil Oil Company y otras empresas transnacionales, cuya calidad de contribuyentes fundadores les daba derecho a que sus intereses estuvieran debidamente representados y tales intereses habrían de ser los que trazaran los objetivos del Taller de Televisión Infantil, cuyo programa experimental "Plaza Sésamo" fue concebido y producido de acuerdo con los cánones de la televisión comercial norteamericana.

La forma de hacer llegar el programa a todos los países de América Latina fue a través de TELEVISA, proporcionándosele todo el material para que fuera montado en español y con actores mexicanos, pero conservándose los objetivos señalados y elabo-

(182) CREMOUX, Raúl. El cuento del país todopoderoso. En la revista Nueva Política, Vol. 1, Núm. 3, julio-sept. 1976. México. pp. 63-64.

micos y la sumisión de los dirigentes de los marginados, fueron los principales ingredientes de una fórmula encontrada en las páginas de una historia de LAS MIL Y UNA NOCHES, cuando en labios de un humilde labriego, Alí Babá, se escucha lo aprendido a cuarenta ladrones: ¡Abrete Sésamo!". (182)

Así nació "Plaza Sésamo", aquel programa de televisión con el que Estados Unidos penetró en los hogares de los niños marginados de América Latina, producido por el Children's Television Workshop (Taller de Televisión Infantil), promovido y financiado por The Department of Health, Education and Welfare of the Government of United States (entidad estatal), The Carnegie Corporation y The Ford Foundation (fundaciones de alcance internacional), The National Educational Television (institución nacional del "país todopoderoso"), The Mobil Oil Company y otras empresas transnacionales, cuya calidad de contribuyentes fundadores les daba derecho a que sus intereses estuvieran debidamente representados y tales intereses habrían de ser los que trazaran los objetivos del Taller de Televisión Infantil, cuyo programa experimental "Plaza Sésamo" fue concebido y producido de acuerdo con los cánones de la televisión comercial norteamericana.

La forma de hacer llegar el programa a todos los países de América Latina fue a través de TELEVISA, proporcionándosele todo el material para que fuera montado en español y con actores mexicanos, pero conservándose los objetivos señalados y elabo--

(182) CREMOUX, Raúl. El cuento del país todopoderoso. En la revista Nueva Política, Vol. 1, Núm. 3, julio-sept. 1976. México. pp. 63-64.

rándose incluso copias íntegras de los títeres monstruosos del grupo Muppet.

Así fue como se difundió en México y en casi todos los demás países latinoamericanos "Plaza Sésamo", programa experimental de penetración norteamericana a nivel infantil, en el que se ofrece un sistema de "valores" propio de Estados Unidos; se plantean formas de vida íntimamente relacionadas con la productividad a nivel industrial, pero se tiene gran cuidado de no transmitir escenas de trabajadores laborando en la fábrica, sino que sólo se muestran las cosas ya manufacturadas, con lo cual se evita que el niño televidente sepa que en ellas hay trabajo incorporado; se hacen referencias constantes a la importancia de la actividad comercial; se presenta al operador o técnico que repara objetos con gran eficacia, planteándose ésta como modelo digno de ser imitado, pero no se presentan figuras representativas de intereses sociales como el maestro, el científico o el servidor público y no hay la más mínima alusión a instituciones estatales o a actividades políticas; la movilidad excesiva de imágenes y sonido impide toda posibilidad de reflexión al niño, que se convierte en receptor de datos; en síntesis, el pequeño televidente recibe el mensaje de una sociedad y de un sistema económico que sublima las cosas materiales y suprime los valores humanos y los intereses reales de la comunidad, a más de que ese pequeño tiene que conformarse con representar el triste papel de recolector de datos, sin existir la menor posibilidad de participación o creatividad (a la luz de la pedagogía moderna este paternalismo didáctico es absolutamente negativo).

El mecanismo de penetración norteamericana en el ámbito -- educativo en América Latina a través de los medios masivos de - difusión es claro y los empresarios de la televisión regional - están conscientes de ello, tan conscientes que a pesar del bene- ficio económico que les reporta, algún sentimiento de culpa les deja también, puesto que no quieren tocar el tema. Así, en el - Informe de la Primera Reunión del Comité Asesor de la Investiga- ción Sumativa de Plaza Sésamo, reunión que tuvo lugar en Guada- lajara, Jalisco del 23 al 26 de marzo de 1973, destaca el si- guiente párrafo: "Se tocó, en medio de una serie de comentarios hilarantes, el problema de medir el grado de infiltración de va- lores norteamericanos en Latinoamérica. Varios de los represen- tantes de las repúblicas de Sudamérica se mostraron inconformes con medir la infiltración norteamericana en Latinoamérica, o in- dicaron que sería más conveniente medir el grado de infiltración mexicana en Sudamérica, a partir del programa de PLAZA SESAMO. Todo esto fue realizado con tan alto nivel de sentido del humor, que pareció un poquito pedante de parte del equipo mexicano el proseguir adelante con la discusión, de manera de medir la posi- ble infiltración norteamericana a través del programa de PLAZA SESAMO". (183)

Este tipo de programas, que en apariencia no tienen puntos vulnerables porque su objetivo es educar llanamente sin tenden- cias ideológicas de ninguna índole, constituyen el mejor vehícu- lo de transmisión de las normas y "valores" del sistema capita- lista, del modo de vida norteamericano y de su sociedad de con-

(183) CREMOUX, Raúl. La generación Xerox. En la revista trimes- tral Nueva Política, antes citada. p. 81.

sumo, modelos éstos para los que el "país todopoderoso" desea - encontrar millones de imitadores.

Tales emisiones se limitan a reproducir tecnológicamente - la educación escolar formal, pero de ninguna manera es ésta la educación popular que necesitan los pueblos latinoamericanos; - la televisión regional debe buscar, con el auxilio de pedagogos y de personas conscientes interesadas en el problema, las formas eficaces de programación educativa integral que contribuya eficazmente al rompimiento de la dominación. Claro que sería ingenio atribuirle esta misión social a la televisión comercial. Es el Estado quien debe afrontar la tarea de difundir programas que colaboren al desarrollo de los niños, que los capaciten para tomar conciencia del "yo social", para coadyuvar en la formación de hombres mentalmente sanos, en armonía con la comunidad y firmemente convencidos de trabajar para el cambio de la sociedad. También resultaría ingenuo atribuir esta misión a los Estados dictatoriales. Es la televisión oficial de los Estados democráticos la que puede afrontar la tarea de realizar emisiones - educativas funcionales.

En cuanto a las series filmicas, la televisión latinoamericana está cubierta casi totalmente por las de origen norteamericano. La responsabilidad futura de los niños de la región se la reparten las compañías extranjeras y los personajes nativos de dudoso coeficiente mental. En las teleseries se representa el valor de la propiedad privada; el símbolo es el rancho, unidad territorial que hay que defender, y el mensaje es el respeto a la ley que prohíbe la invasión. Si se trata de una serie policíaca,

se valoriza la solidaridad con la ley a través de la delación social y la represión oficial; el símbolo es el policía que --- siempre cumple con su deber y que es pieza clave en la comunidad, y el mensaje es el respeto al orden establecido. Si la serie se refiere a invasores de otros mundos, el valor corresponde a la energía espiritual de poseer la evidencia de que el mundo (Estados Unidos) se halla constantemente amenazado; el símbolo es quien posee tal evidencia en cuanto se convierte en centinela perpetuo y por extensión el general que le cree y lo ayuda, que a su vez simboliza la lucidez de los sectores más capaces - del Pentágono, y el mensaje es la necesidad de una política de vigilancia frente a los malvados enemigos extraterrestres (los comunistas) y los traidores que con ellos pactan. En las series que presentan al clásico héroe norteamericano, el valor es la audacia, la fuerza y la eficiencia; el símbolo es el hombre defensor de los que se hallan en peligro de ser exterminados (a su lado, una fiel secretaria negra que respeta a su amo blanco y jamás le roba el papel supremo en la escena), y el mensaje es el recelo constante para sobrevivir en un mundo lleno de peligros. Y si se trata de una serie de superhombres (o supermujeres), el valor es la tecnología increíblemente avanzada de Norteamérica, capaz de fabricarlo todo, hasta miembros "biónicos"; el símbolo es el hombre (o la mujer) que ha sido recreado técnicamente y que se pone al servicio de su gobierno para defender a Norteamérica del peligro exterior, y el mensaje es la urgencia de los avances tecnológicos para la defensa de los Estados Unidos contra la amenaza del enemigo permanente.

Los niños de Latinoamérica aprenden así a respetar la pro-

pliedad privada, a justificar la represión policíaca, a solidarizarse con los Estados Unidos y a odiar a los comunistas, a admirar la eficiencia y la audacia de los norteamericanos, a inclinarse respetuosamente ante las maravillas de la tecnología del país más poderoso del mundo. "Estas deducciones -dice Manuel Vázquez Montalbán- pasan a aplicarse mecánicamente a la hora de aceptar o rechazar los estímulos de la realidad. Se crea a la larga una insensibilidad informatizada a la hora de juzgar críticamente el comportamiento de los Estados Unidos en el mundo, entre otras cosas porque a la inmensa mayoría de la población - (padres y maestros de los niños) no le llegan los instrumentos de distancia crítica con respecto a los Estados Unidos. De su relación posttelevisiva con la realidad... puede salir una conciencia crítica contra el gobierno del (propio) país..., pero nunca contra Estados Unidos como gran gendarme universal..." (184)

Por lo que respecta al sistema económico capitalista que engendra las desigualdades sociales, sobran los programas unívocamente dirigidos a reafirmar el conformismo y a afianzar el statu quo. Theodor W. Adorno ejemplifica estos programas que hacen llegar el mensaje oculto pero vivo de la resignación, cuando narra uno que ha sido ampliamente difundido en varios países de Latinoamérica. Se trata de una telecomedia premiada por una asociación de educadores norteamericanos. La heroína es una joven maestra que no sólo recibe un sueldo de miseria sino que además debe pagar una vez tras otra multas convencionales im-

(184) VAZQUEZ Montalbán, Manuel. Hipnosis e imperialismo, la colonización a través de la cultura de la imagen. En la revista trimestral Nueva Política, ya citada. p. 90.

puestas por un director de escuela ridículamente presuntuoso y autoritario. Así pues, le falta dinero y padece hambre. La supuesta comicidad (que es la forma que se le da a la telecomedia para impactar) consiste en que con pequeñas argucias procura -- ser invitada a comer por sus diversos conocidos pero sin tener jamás éxito; tal parece que la sola mención de comida es ya un rasgo humorístico en la industria cultura; la comedia no pretende llegar más allá de este tipo de humor y del ligero sadismo -- que implican las situaciones penosas en que se ve inmiscuída la protagonista; no vende ninguna idea. El mensaje oculto consiste meramente en la mirada del guión hacia los seres humanos que -- son observados con el mismo enfoque por el risueño público sin que éste se dé cuenta. La heroína manifiesta una vitalidad tan alegre y una tal superioridad espiritual que sus atributos positivos se presentan como compensación de su destino de pobreza: se anima al público a que se identifique con ella. Cada palabra que pronuncia es un chiste. La comedia está dirigida a todo mundo, pero especialmente a los niños por su hilarante simpleza. -- El mensaje para ellos es claro, casi directo: si tienes sentido del humor, riete del salario de miseria que gana tu papá; no hagas caso de las penalidades de tus padres, ni de las carencias que tú tienes que sufrir; a pesar de todo, tú sigues siendo un niño simpático. (185) La función de la difusión masiva es justificar y ensalzar la economía capitalista y la T.V. es, entre todos los medios, el más idóneo para lograr el objetivo norteamericano de justificar el sistema impuesto.

(185) ADORNO, Theodor W. La televisión como ideología. En la revista Nueva Política, ya citada. p. 7

2.- La publicidad.- Los medios de difusión son producto de la tecnología creada por el hombre, luego debieran estar a su servicio y no enajenarlo; pero tales medios son empresas comerciales rentables gracias al sistema manipulante de la publicidad, pieza fundamental en la sociedad de consumo capitalista.

En las sociedades latinoamericanas la publicidad afecta -- gravemente los bajos ingresos del grueso de la población adulta (perjuicio material) y penetra en las mentes infantiles desprovistas de madura capacidad de selección y defensa (perjuicio -- emocional). Los niños quieren comprar muchos chocolates, no para disfrutar su sabor, sino para enviar las envolturas con su nombre y dirección y hacerse acreedores a premios que nunca llegan; entablan competiciones en las que el triunfo consiste en adquirir primero que los demás el nuevo juguete que se anuncia en la televisión; quieren que sus padres les compren todas las cosas inútiles que se descomponen al primer uso; se empeñan en reunir el mayor número de corcholatas con dibujos de la última película, y piden dinero en todo momento para comprar las estampas del álbum de moda.

Los anuncios no sólo ejercen en los niños la función de estimular el espíritu consumista, sino que influyen con su repetición constante en el pensamiento y en el lenguaje de los niños, ejerciendo en ellos una especie de fascinación que los automatiza. Aprenden a recitar todo tipo de frases publicitarias, leen en voz alta los nombres de los productos que aparecen en los carteles, cantan las tonadas comerciales que escuchan en la radio y repiten los gestos y ademanes de los anunciadores que aparecen en la pantalla del televisor. Así reciben la educación tradicio

nal, que consiste en memorizar, no en razonar.

Es indudable que el desarrollo mental de los niños recibe su influencia y ha sufrido cambios profundos desde que el aparato de televisión se ha convertido en uno de los muebles principales de cada sala y los cambios no han sido precisamente favorables. Los anuncios transmitidos por esta vía, además de estimular el consumismo en los niños y de educarlos en la memorización, producen otro efecto negativo en relación con los programas: la interrupción de las transmisiones que llevan una cierta secuencia con anuncios comerciales diluye la capacidad de concentración de los escolares y el debilitamiento de esta facultad habrá de reflejarse en todas las labores intelectuales que deban desarrollar.

Atinadamente dice Raúl Cremoux de la publicidad que "tiene como única justificación social informar de las cualidades de los productos y servicios que anuncia. Así, se vale de técnicas de la psicología, sociología, neuropsiquiatría, química biológica y cuantas herramientas de penetración existan. Ya no informa, martillea con su atosigante frecuencia; excluye un lenguaje sencillo y descriptivo, moldea voluntades, despierta y no satisface apetitos (la persona adquiere como valores los de un mercado que le resulta inaccesible); agujonea frustraciones, enerva -- con tal de cumplir su fin: vender". (186) Aún más, diría yo, -- sustituye el ocio creativo de los niños (y también de los adultos) por un ocio pasivo, enajenado.

(186) CREMOUX, Raúl. La generación Xerox. En la revista Nueva Política, ya citada. p. 67.

Ya no hay tiempo para el descanso activo, creador; ahora se ocupan los tiempos libres en ver televisión. Antes de que ésta apareciera, los niños realizaban sus tareas escolares y hogareñas mientras jugaban y jugaban mientras trabajaban; ahora la técnica ha invadido los tiempos libres e imprime su estilo a la vida familiar modificando sus relaciones, su convivencia, su comunicación. La T.V., pudiendo ser un medio de educación funcional, ha propiciado en cambio la instrumentalización del ocio para la enajenación del hombre. "Cuando el hombre participa en su ocio con una actitud consciente, solidaria, en actividades recreativas que enriquecen su calidad humana, el ocio es desenajenante", dice al respecto Selene de Dios. "Cuando discuta, critique, intercambie opiniones, lea, escriba, comunique sus experiencias, recree su realidad y vivencias, realice actividades individuales y/o colectivas creadoras paralelas a la de simple espectador receptivo, su tiempo de ocio será humanizante". (187) Pero esto sería contra el estilo capitalista de vida, contra los cánones establecidos, contra la industria, contra la banca, contra el comercio. El cambio es el símbolo de nuestro tiempo, se dice, pero es un cambio desde afuera, impuesto por otros, que está frenando el proceso humanizador del hombre, y los medios de que dispone el sistema son múltiples.

Al lado de la televisión, existen muchos otros medios de enajenación o despolitización. Así, por ejemplo, el ruido ensor-

(187) DE DIOS, Selene. Apuntes de Sociología. Instituto para el Estudio de los Problemas de México (INESPROME). México, -- 1974. Tema XI, p. 13.

decedor de los instrumentos electrónicos impide la comunicación entre los jóvenes; todo está instrumentado, ya no pueden filosofar, discutir sobre política o sobre religión, dialogar sobre los problemas de su barrio o comunidad; el ruido les ha castrado su capacidad de comunicación. Los carteles, que están a la venta en todas las discotecas, contribuyen a ensalzar las falsas cualidades de los héroes de la pantalla chica. El cine comercial fomenta la violencia, el espíritu ofensivo y defensivo, las pasiones equívocas, el sadismo y demás sentimientos de agresividad. Las organizaciones infantiles y juveniles no se quedan atrás: los boy-scouts "bautizan" con Coca-Cola, golpean, arrojan al suelo y bañan de lodo -en medio de la hilaridad general- al que asciende un grado en la escala jerárquica establecida; después el "jefe de tropa" le da un sermón religioso-patriótico y le recuerda que debe realizar día con día su buena acción, una pobre buena acción como ayudar a un ciego a cruzar la calle o a una anciana con la canasta de víveres; jamás se habla de comunidad, de solidaridad, de beneficio social o de acción colectiva. Los periódicos difunden básicamente las noticias que distorsionan la realidad internacional para hacer aparecer siempre a los Estados Unidos como la nación protectora de los países débiles; las noticias alarmantes, contenidas en la nota roja, o las catastróficas, siempre para desviar la atención de los problemas sociales de mayor trascendencia; las fotografías que denigran la calidad del género humano, y otras sandeces similares. Todo esto hace daño a los niños y a los jóvenes, cuyo espíritu se trastorna premeditadamente a través de los medios de difusión del sistema capitalista que se halla en proceso acelerado de descomposición.

Hasta los libros son utilizados como medio de enajenación. En un periódico más o menos reciente una periodista habla de -- que mientras por un lado se crean congresos en favor de los infantes, campañas para que los maestros los traten bien y pactos mundiales para establecer el año internacional del niño, por -- otro se cometen errores, abusos y atropellos que lesionan la integridad espiritual de los menores. Hace alusión a un libro, -- que se refiere supuestamente al modo de pensar de los niños mexicanos, titulado en forma engañosa México visto por los niños mexicanos, en el cual "la manipulación de un ser carente de malicia -dice la periodista- no puede ser más clara, más evidente, más reprochable". "En ese libro -continúa- se dice que nuestros niños reconocen la superioridad estadounidense y rinden -- una pleitesía absurda hacia lo extranjero." "La sensibilidad infantil mexicana no llega al grado que quieren aparentar en ese libro, evidentemente manejado por mentalidades comprometidas o antinacionalistas". "Es denigrante que se quiera manejar la --- ideología de nuestros hijos por medio de publicaciones amañadas sin ningún propósito leal y en cambio con una clara tendencia - política extraña a su sensibilidad". "Todos los padres mexicanos queremos ver niños pensantes, pero no absurdos o con diferencias sociales. Queremos hijos nuestros, comprensivos, atentos y estimulados por nuestro amor para querer sus problemas, - no los ajenos". "Quienes utilizan un libro, lo más sagrado que tiene la humanidad, para consolidar sus ideas malinchistas, no merecen menos que repudio de nuestro país". "Decir que nuestros hijos son admiradores de los gringos, a los que consideran buenos, amables, simpáticos, gentiles, güeros, guapos, con casas -

muy bonitas, ricos y poderosos, eso equivale a decir que están negando nuestros sacrificios, nuestros logros y cualquier categoría (nacional) y no es posible que eso sea cierto". (188)

Como vemos, la propaganda (que es política) y la publicidad (que es comercial) van de la mano en los medios masivos de difusión. Ambas contribuyen no sólo a justificar la política internacional norteamericana y el sistema capitalista, sino a ensalzarlos. Sustituyen el descanso creativo de la gente por un ocio deshumanizante. Cambian la vida familiar, alterando sus relaciones. Bloquean la comunicación social, impidiendo el planteamiento de los problemas reales y la búsqueda de soluciones. Afectan a las mayorías de América Latina, pero en más alto grado a los niños y a los jóvenes de esa masa poblacional, quienes adquieren como valores los de un medio que no les pertenece y los de un mercado que les resulta inaccesible.

La radio, la prensa, la televisión y demás instrumentos de penetración norteamericana tienen como objetivo despolitizar, como una maniobra ideológica destinada a garantizar la pasividad de las masas. Los programas de televisión no pasan de ser meras adaptaciones de fórmulas importadas de la metrópoli, aún más, la programación está supeditada a la producción industrial de las compañías norteamericanas. Los programas "de opinión" participan también de la fórmula de transformarlo todo en espectáculo poco serio.

(188) AGUIRRE, Emma. La sensibilidad infantil, utilizada por oportunistas. Un libro denigrante. - La SEP debe recapacitar... En Últimas Noticias, diario de mediodía, primera edición. Martes 5 de diciembre de 1978. p. 7.

Los programas infantiles no capacitan a los niños para tomar mejor y mayor conciencia de sí y del mundo, en tanto proponen como objetivos educativos formas de vida claramente relacionadas con la productividad y la eficacia, que son los clásicos "valores" norteamericanos. Las formas propuestas para enseñar y distraer a los niños no tienen nada que no sea un esquema de -- campaña publicitaria rigurosa. La televisión es una entidad separada, sin relación alguna con los conflictos de clase que las grandes mayorías de niños y jóvenes tienen que enfrentar en el futuro próximo y aun en el presente.

Es menester corregir la falta de correspondencia entre los medios masivos de difusión y las prioridades de la sociedad en su conjunto. La televisión, especialmente (por ser el medio más en boga), debe dejar de ser una entidad separada de la problemática social. Es menester convertir al pueblo en protagonista, -- para que los medios de difusión se conviertan a su vez en medios de comunicación al servicio de la colectividad. Pero tal tarea jamás la realizarán los grupos monopólicos que manejan la propaganda y la publicidad capitalistas con el objetivo de despolitizar a la gente. Esto debe ser obra del Estado, de los Estados -- democráticos latinoamericanos que tienen canales de televisión, estaciones radiodifusoras y empresas periodísticas oficiales o simplemente estatales. Si los medios constituyen poderosos instrumentos de conformación ideológica, debe existir una dirección político-educativa de los mismos orientada de acuerdo con las necesidades de la educación masiva en relación con nuestro desarrollo. Debe crearse una programación de intercambio y cola

boración internacional a nivel latinoamericano, fundamentalmente, y a nivel mundial. Deben promover los Ministerios de Educación una programación elaborada con criterios científico-pedagógicos, emprender el difícil trabajo de modificar los deformadores hábitos impuestos por la televisión comercial y proponer -- nuevos modelos de comunicación colectiva, formación social y -- educación funcional. (189)

(189) En México los canales 11 y 13 de televisión y las estaciones Radio Universidad y Radio Educación, que son medios es tatales, se acercan mucho en su programación al modelo des crito. En el ámbito periodístico, las noticias que pueden considerarse veraces y objetivas se concentran en "El Nacio nal", periódico estatal (a nivel oficial el periódico en-- cargado de la publicación de leyes, decretos, convenios in ternacionales, etc. es el "Diario Oficial" de la Federa--- ción).

C O N C L U S I O N

Los Estados democráticos tienen el deber de combatir la penetración norteamericana a través de programas educativos escolares y de difusión masiva tendientes a la concientización de los nacionales de cada país sobre la necesidad de defender nuestra independencia política, de luchar por nuestra independencia económica y de acercar a los pueblos de América Latina en un -- propósito conjunto de unificación de esfuerzos encaminados a la integración socio-cultural de la región.

ALTERNATIVAS DE SOLUCION

Después del análisis de la trayectoria histórica de los -- pueblos latinoamericanos, podemos anotar con plena seguridad -- que son más en número y mayores en grado las similitudes que -- los unen que las diferencias que los separan; que los sistemas educativos en vigor en América Latina están inspirados fundamen-- talmente en los lineamientos tecnológicos y de necesidades del expansionismo norteamericano a través de sus empresas transna-- cionales, y que la actividad de los gobiernos, a través de los sistemas educativos, se manifiesta como una preocupación cons-- tante para satisfacer las necesidades de la tecnología que as-- fixia y confunde a los pueblos en vías de desarrollo.

Los organismos internacionales, como la UNESCO y la OEA, -- han afrontado el problema educativo latinoamericano de una mane-- ra que no es consecuente con la naturaleza propia de estos pue-- blos, ya que se han inclinado en sus estudios a atender prefe-- rentemente el problema tecnocrático y ocupacional, problema que si bien es cierto existe en Latinoamérica, el ámbito educativo no termina ahí. El ámbito educativo es más profundo, toca el as-- pecto íntimo o espiritual del hombre, el de la superación indi-- vidual y colectiva, el de la identidad entre los individuos y -- el de la solidaridad.

La colaboración de la OEA y la UNESCO con los gobiernos latinoamericanos para el desarrollo de los programas provenientes de esos organismos ha sido raquítica y no puede ser de otra manera, ya que la condición de Latinoamérica, como región de países subdesarrollados, no puede equipararse a la condición de -- países altamente desarrollados cuya infraestructura económica -- permite la adquisición de elevados niveles supraestructurales. Por otra parte, no es posible que estos organismos puedan ataca-- car a fondo el problema que en materia educativa afecta a nuestros pueblos, salvo que el atacar el problema repercuta en beneficio de los objetivos trazados con mucha antelación por las -- grandes potencias para su expansión comercial y de inversión.

Del análisis que hemos hecho en la última parte del trabajo, encontramos las diversas formas de penetración de los Estados Unidos de Norteamérica en los pueblos del sur del Bravo y -- podemos deducir que los fines y los medios de las naciones que padecen la dominación en cualquiera de sus manifestaciones, en forma alguna pueden ser los mismos fines y medios del Estado do minante.

Tratando de ser objetivos y sin soslayar la realidad, he-- mos de convenir en que Estados Unidos de Norteamérica hace lo -- suyo para asegurar su imperio; ahora corresponde a los pueblos latinoamericanos hacer lo propio para ser dueños de su destino y esto ha de lograrse tomando como instrumento los sistemas edu cativos. Obviamente no podemos competir con los Estados Unidos en el terreno de la comercialización, pero sí podemos instrumen

tar la educación al margen de la comercialización norteamericana para frenar su impulso arrollador. No podemos parar de la noche a la mañana el colonialismo económico, pero en lo que sí podemos actuar abiertamente como pueblos libres, aun con nuestras limitaciones en materia de recursos, es en agudizar nuestros nexos latinoamericanos mediante los sistemas educativos.

Para ello es necesario, en el ámbito de las relaciones internacionales, que los gobiernos latinoamericanos incrementen en forma programada y acelerada el intercambio educativo a nivel de alumnos, profesores e investigadores, particularmente en lo que respecta a los campos de la antropología, la sociología, la economía y la educación escolar y de masas. Es necesario que se fomenten también intercambios en cuanto a experiencias tecnológicas, pero desde el punto de vista institucional, es decir, a través de instituciones gubernamentales y no a través de instituciones privadas, cuyo objetivo único es afianzar sus nexos de dominación capitalista en Latinoamérica y enajenar a los sujetos del intercambio, privándolos de la mentalidad latinoamericana y convirtiéndolos en agentes multiplicadores de las transnacionales y del modo de vida norteamericano, a todas luces consumista, individualista, egoísta y competitivo.

Es necesario que se celebren tratados bilaterales y multilaterales entre las naciones latinoamericanas, a efecto de incrementar y superar los sistemas educativos en base a la realidad histórica y social de los pueblos latinoamericanos. Frente a una penetración norteamericana, opongamos una compenetración latinoamericana.

Es necesaria la celebración de congresos sobre educación - en Latinoamérica, libres estos congresos de la influencia tecno-crática del imperio, en los que ministros y secretarios de educación se empeñen en la búsqueda de los medios adecuados para - conservar y enriquecer los valores tradicionales de la región.

Es necesaria la celebración de conferencias a nivel de directores de educación pre-escolar, primaria, secundaria, vocacional, politécnica y normal y rectores de universidades latinoamericanas, que se aboquen a encontrar los criterios de los que hay que partir para dar a la educación objetivos y contenidos - acordes con las necesidades propias de la región; que busquen - la adecuación de los planes y programas de los diversos niveles a fin de lograr la continuidad y armonía entre los diversos ciclos de escolaridad; que unifiquen criterios para planificar un sistema educativo que pueda llegar a ser uniforme en la región, y que intercambien experiencias para la elaboración de planes - de mejoramiento de los educadores.

Es necesario que se llegue a la elaboración de proyectos - multinacionales de educación para el trabajo en las áreas prioritarias de la economía regional: agricultura, ganadería, silvi-cultura y piscicultura, con plena conciencia de que el primer - paso hacia la superación de nuestros pueblos es abatir el ham-bre y la miseria que hoy se ciernen sobre la región y proteger y enriquecer los ecosistemas que hacen posible la vida y la salud del hombre. Y es necesario que se elaboren proyectos multi-nacionales de educación en relación con la medicina preventiva,

para acabar con la morbilidad y la mortandad por causa de las - enfermedades endémicas.

En fin, es urgente que se cree un organismo internacional para la educación latinoamericana, independiente de la OEA, que rompa con los moldes tecnocráticos como única fórmula de solución de la problemática social, difundidos por el imperio, y se aboque a la búsqueda de un sistema educativo común a los Estados miembros en base a sus necesidades, a su naturaleza, a su desarrollo histórico, a su ser social y a sus costumbres y valores propios; que absorba y difunda el conocimiento tecnológico sólo en tanto éste sea necesario para resolver los problemas de desarrollo de la región, y que promueva la integración latinoamericana por medio de la educación, con el propósito de elevar los niveles de vida en lo humano fundamentalmente y asimismo en lo económico (en el sentido de una justa distribución de la riqueza) y en lo social, y como paso importante hacia la creación de una comunidad latinoamericana en el campo de la educación.

C O N C L U S I O N E S

La trayectoria educativa y cultural de América Latina muestra un hecho, la patente idea de que tiene una existencia propia. Volviendo sobre sí misma, investiga su historia e inquiere la razón de su origen y desarrollo. La auto-conciencia es signo de madurez. El problema de la cultura americana planteado por hombres de América es marca distintiva de avance intelectual. El tema de América Latina, en efecto, se ha convertido en tema obligado de consideración. Muchos lo analizan. Ya el hecho de provocar viva polémica y de promover tantos y a veces tan dispares comentarios, revela que el problema es importante.

Los sistemas educativos vigentes en América Latina presentan rasgos distintivos en relación directa con el régimen de gobierno establecido en cada nación. En los regímenes dictatoriales, el rasgo característico ha sido el proceso de crisis y reestructuración del sistema educacional, sobre todo universitario, que coadyuva al triunfo y consolidación del fascismo. En los regímenes democráticos, la educación se orienta hacia la libertad condicionada al sostenimiento del sistema democrático-burgués. En el régimen socialista cubano, se abren los cauces para la verdadera popularización de la enseñanza y la aplicación del conocimiento a la producción de bienes y servicios para la comunidad, así como para la práctica cotidiana

de valores como la justicia, la equidad y la solidaridad social.

En cuanto a las similitudes que presentan los sistemas educativos en la totalidad de los países de América Latina, excepto Cuba, encontramos que la educación formal no se halla vinculada a la producción, en tanto es débil el nexo entre la enseñanza científico-teórica y la enseñanza técnico-práctica. No existe la tendencia a concientizar a los educandos para que en el futuro orienten sus acciones a producir socialmente y a distribuir también socialmente, prevaleciendo en la educación el criterio competitivo e individualista que se proyecta hacia el futuro en la vida económicamente activa de los alumnos. Aun cuando las Constituciones y las leyes sobre educación manifiestan que el criterio que orientará a la enseñanza será democrático, la escuela tiende a realzar las capacidades de los alumnos que tienen padres con altos ingresos y/o con elevado nivel de conocimientos, desatendiendo al grueso de la población estudiantil que proviene de familias de escasos recursos económicos y bajo nivel de conocimientos; de ahí que, aunque la educación ha mejorado cuantitativamente en grado apreciable, cualitativamente deja mucho que desear. La penetración norteamericana y de su sistema capitalista en el ámbito educativo en América Latina tiende a perpetuar el colonialismo y la dependencia económica. Por último, la educación formal tiende a establecer criterios diferenciadores entre las naciones hermanas de América Latina, mediante mensajes de elevación ideal de los valores propios y disminución de los valores de otros pueblos de la región.

Es urgente que los educadores entiendan la educación como politización de las masas, basada en criterios que la orienten hacia la conservación y el estímulo de la unidad familiar, hacia la comprensión y la crítica responsable de nuestros problemas, hacia el reconocimiento y el fortalecimiento de nuestros valores culturales, hacia el trabajo para el mejoramiento de la comunidad, hacia el logro de nuestra independencia económica y el sostenimiento de nuestra independencia política, hacia el aprecio de la dignidad humana y hacia la práctica de la solidaridad internacional. La educación entendida así es, a nuestro juicio, el medio idóneo de desarrollo e integración latinoamericana.

La UNESCO y los gobiernos de América Latina emprendieron en 1956 la realización de un Proyecto Principal relativo a la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, que permitió dirigir hacia objetivos precisos la acción de la Organización y la de los gobiernos en esa esfera, y cuyos resultados se evidenciaron en la década de 1960-1970 con el notable crecimiento de los sistemas educativos de la región. A partir de la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del Fomento de la Ciencia y de la Tecnología en relación con el Desarrollo de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO y reunida en Venezuela del 6 al 15 de diciembre de 1971, la Organización y los gobiernos decidieron emprender un esfuerzo similar a aquél, esta vez dirigido a la renovación de la educación. Las principales recomendaciones de la Conferencia fueron las siguientes:

1.- Promover la investigación y la experimentación educativas en una perspectiva de innovación y reforma. A este respecto considero que los sistemas educativos latinoamericanos están librando una dura batalla contra el memorismo y la tendencia academizante, cuyos frutos empiezan a dejarse ver en las nuevas generaciones de profesionistas.

2.- Desarrollar los componentes científicos y tecnológicos de la educación. En este sentido, conviene repetirlo, es débil aún el nexo entre la enseñanza científico-teórica y la enseñanza técnico-práctica.

3.- Buscar fórmulas para superar la falta de articulación entre las estructuras escolares y las formas de educación extraescolar, y para vincular unas y otras con los problemas del trabajo y del empleo, en el espíritu de la educación permanente. En este renglón hay esfuerzos estatales significativos que, si los gobiernos persisten en la empresa, generalizándola, podrán conducir a los pueblos de América Latina hacia la autosuficiencia económica.

4.- Aplicar los modernos medios de comunicación a los procesos educativos. Ya hay interesantes experiencias en varios países de la región, por ejemplo en México, Venezuela y Costa Rica.

5.- Mejorar los procesos de planificación y la administración de la educación, y capacitar personal de alto nivel para planificar la reforma educativa, con el objetivo de convertir a la educación en uno de los motores activos y eficaces del

desarrollo de América Latina. Considero que no es suficiente la capacitación de personal de alto nivel, por lo que cabe insistir en la necesidad ineludible de dar participación a la sociedad, básicamente a los padres de familia y a los sectores de la producción, en las reformas educativas, a fin de que éstas operen en razón directa de las necesidades de desarrollo de los pueblos latinoamericanos.

La UNESCO y los gobiernos de América Latina están realizando acciones conjuntas cuyos efectos a corto plazo pueden considerarse insuficientes en relación con el objetivo señalado, pero existe la posibilidad de que, con base en las experiencias de estos siete años que han transcurrido desde la celebración de la Conferencia, se reorienten las acciones a partir de criterios más apegados a la realidad latinoamericana.

Los programas educativos de la OEA constituyen la manifestación expresa de la preocupación por resolver satisfactoriamente los problemas sociales y económicos que enfrenta la inmensa mayoría de los Estados Miembros de la Organización. Pero por desgracia en el seno de la OEA existen dos mundos divergentes, dos tipos de pueblos cuya idiosincrasia no es la misma, cuyas necesidades están delimitadas por un distinto desarrollo económico; entonces ya no podemos hablar de todas las naciones que integran la Organización, sino que debemos pensar en esos dos mundos perfectamente separados por la historia, aunque unidos geográficamente; dos mundos separados por las necesidades económicas y por las pretensiones políticas: uno, el integrado por todos los pueblos que inspiraron el ideal de Bolívar, de

Morelos, de Francisco Severo Maldonado, de Martí, pueblos de origen peninsular e indígena, unidos por las mismas tradiciones y por los mismos problemas; y otro, el pueblo norteamericano, de origen inglés, mezclado posteriormente con otros inmigrantes europeos, pero sin mestizaje alguno con los indios habitantes de las tierras conquistadas, a los que casi se exterminó por completo; pueblo éste, el norteamericano, heredero del pensamiento económico de Franklin: "el tiempo es dinero", encauzado plenamente en la vida de los negocios propios en su propio suelo y de los negocios propios en suelo ajeno. Así pues, el problema de la educación tampoco puede ser el mismo en ambos mundos: el pueblo norteamericano llegó en los últimos tiempos a la cúspide de la pirámide social a través de la educación continua y metódica, pero Spengler no se equivocaba cuando decía que la historia de las culturas es como una serpiente que se muerde la cola (ascenso, cúspide, descenso) y ahora la sociedad norteamericana está empezando a emprender el descenso por obra y gracia del capitalismo, que ha engendrado vicios que la educación tecnocrática no podrá erradicar; nosotros en cambio, los pueblos de América Latina, tenemos un horizonte amplio, caminos largos por recorrer y, basándonos en nuestras tradiciones y similitudes, debemos emprender el camino educativo, que es a nuestro juicio el medio idóneo para lograr la integración regional en lo económico, en lo político y en lo social, considerando a la educación como concientización de las masas, como politización para el trabajo, para la independencia y para la solidaridad.

Es patente la penetración norteamericana en el ámbito educativo de América Latina, a través de la escuela y a través de los medios masivos de difusión. Pero por más que se es fuerce el imperialismo, América Latina no puede caminar sobre las huellas de la cultura sajona, sino que tiene la necesidad de alentar un pensamiento propio, de declarar su independencia intelectual y crear su propia cultura. "La filosofía de una nación es la serie de soluciones que se han dado a los problemas que interesan a sus destinos generales", decía el típico representante del latinoamericanismo intelectual Juan Bautista Alberdi en la época en que el tema de la libertad empezaba a impulsar la idea de la autonomía cultural de Hispanoamérica. Nuestra filosofía deberá ser, pues, una serie de soluciones dadas a los problemas que interesan a los destinos nacionales, considerada América Latina como una sola y misma nación, dado su origen, su historia, su idiosincrasia y su cultura, como elementos comunes y afines.

B I B L I O G R A F I A

(POR CAPITULOS)

CAPITULO I. CONFORMACION SOCIOLOGICA Y EDUCATIVA DE AMERICA
LATINA A TRAVES DE LA HISTORIA

- NORTON Leonard, Jonathan. América Precolombina. T-L International (Nederland) N.V. México, 1968.
- ARREDONDO Muñoz Ledo, Benjamín. Introducción a las Ciencias Sociales. Edit. Porrúa. México, 1967.
- FERNANDEZ, Ma. Teresa y otros. Historia de México. Edit. ECLALSA. Dist. por Librería Porrúa. México, 1971.
- LEON-PORTILLA, Miguel. Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares. Fondo de Cultura Económica. México, 1961.
- SAHAGUN, Bernardino de. Historia general de las cosas de la Nueva España. Tomo I. Edit. Pedro Robredo. México, 1938.
- ZURITA, Alonso de. Breve y sumaria relación de los Señores de la Nueva España. Publicada por Joaquín García Icazbalceta. Imprenta de Francisco Díaz de León. Tomo III. México, 1891.
- PONS Muzzo, Gustavo. Historia del Perú. Editorial Universo. Lima, Perú, 1961.
- PARRY, J. H. Europa y la expansión del mundo (1415-1715). Fondo de Cultura Económica. México, 1952.
- CRUZ Gamboa, Alfredo de la y Brunilda Robles. Historia de México, siglo XIX. Ediciones Artículo 3º Constitucional. México, 1978.
- LARROYO, Francisco. La filosofía americana, su razón y su sinrazón de ser. UNAM. México, 1958.
- SANCHEZ, Luis Alberto. Historia general de América. Tomo II. Edit. Ercilla. Santiago de Chile, 1970.
- CRUZ Gamboa, Alfredo de la y Brunilda Robles. Historia contemporánea de México, siglo XX. Ediciones Artículo 3º Constitucional. México, 1978.
- MARTI, José. Escritos sobre educación. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba, 1976.
- RODRIGUEZ Alvarez, Ma. de los Angeles. Proyección de las independencias de las naciones de América del Sur. Escuela Normal Superior (especialidad de Historia). México, 1976.

CAPITULO II. ANALISIS DE LA POLITICA EDUCATIVA EN DIFERENTES
REGIMENES DE AMERICA LATINA

- RIBEIRO, Darcy. Tipología política latinoamericana. Ensayo publicado en la revista trimestral Nueva Política, Núm. 1 enero-marzo 1976. Distribuida por el Fondo de Cultura Económica. México.
- BOSCH, Juan. Hablando de fascismo. Ensayo, en la revista citada.
- KAPLAN, Marcos. ¿Hacia un fascismo latinoamericano? Ensayo, en la revista citada.
- LIZALDE, Eduardo. Algo más que un mal sueño. Ensayo, en la revista citada.
- CORTAZAR, Julio. Los lobos de los hombres. Ensayo, en la revista citada.
- MILLER, Arthur. Carta a Javier Wimer, Director General de la revista Nueva Política, número citado.
- KENNEDY, Edward. Los derechos humanos y la política de los Estados Unidos en América Latina. Ensayo, en la revista citada.
- GALEANO, Eduardo. Carta a Javier Wimer, Director General de la revista Nueva Política, número citado.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION DE LA REPUBLICA ARGENTINA. La situación actual de la educación en los medios rurales de Argentina y sugerencias concretas para su expansión y mejoramiento. Seminario sobre expansión y mejoramiento de los servicios educativos en el medio rural. Buenos Aires, Argentina, 1978.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA REPUBLICA DE NICARAGUA. La educación en cifras. Managua, Nicaragua, 1978.
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA REPUBLICA DE PERU. Reforma de la educación peruana, informe general. Ediciones del Instituto Nacional de Investigación y Perfeccionamiento Magisterial. Comisión de Reforma de la Educación. Edit. Universo. Lima, Perú, 1970.
- Ley General de Educación, vigente en la República de Perú. Edit. Universo. Lima, Perú, marzo de 1972.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA. Boletín informativo. Caracas, Venezuela, 1978.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION DE LA REPUBLICA DE VENEZUELA. Información básica de Venezuela. Folleto. Caracas, 1976.
- Ley Orgánica de Educación, vigente en la República de Venezuela, aprobada por la Cámara de Senadores, promulgada y publicada en 1973.

- REYES Baeña, J.F. Dependencia, desarrollo y educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1977.
- MALAVASSI, Guillermo. El sistema educativo costarricense. Conferencia dictada en el Auditorio "A" de Zacatenco, I.P.N., 11 de mayo de 1977.
- BANCO NACIONAL DE MEXICO. Examen de la situación económica de México. Vol. XLVII. Núm. 545. Abril de 1971. México.
- BRAVO Jiménez, Manuel. La educación primaria y media. En El Perfil de México en 1980. Vol. II. México.
- FLORES de la Peña, Horacio. La educación superior y la investigación científica. En El Perfil de México en 1980. Vol. III. México.
- WIONCZEK, Miguel S. Los problemas de la transferencia de tecnología en un marco de industrialización acelerada: el caso de México. Artículo en la revista Comercio Exterior. Vol. XXI. Núm. del 9 de septiembre de 1971. México.
- GOMEZ Alvarez, Pablo. Someras reflexiones sobre la lucha estudiantil. En la revista Síntesis. Núm. septiembre-octubre de 1971. México.
- BEJAR Navarro, Raúl. Una visión de la cultura en México. En El Perfil de México en 1980. Vol. III. México.
- GARCIA Téllez, Ignacio. La problemática educativa en México. Ediciones Nueva América. T.E.A. (Faller de Escritores de América. México, 1970.
- DECRETO que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Publicado en el "Diario Oficial" de la Federación de 29 de diciembre de 1978. México.
- Columna Tribuna Política, Diario "Ovaciones" de 8 de enero de 1979. México.
- La educación en revolución. Instituto Cubano del Libro. La Habana, Cuba, 1975.
- Consideraciones generales sobre el actual curso escolar (se hace referencia al curso 1976-1977), en la revista Bohemia de 10 de marzo de 1977. La Habana, Cuba.

CAPITULO III. LA UNESCO.

UNESCO. Lo que es, lo que hace, cómo funciona. Folleto publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Impreso en Francia por S.N. Imprimeries Paul Dupont. París, 1973.

Declaración Universal de Derechos Humanos. Publicada por El Correo de la UNESCO, noviembre de 1977. México.

VASAK, Karel. La larga lucha por los derechos humanos. En El Correo de la UNESCO, noviembre de 1977. México.

Guía de las becas, subvenciones de estudio y servicios facilitados por la UNESCO a los Estados miembros con fines de formación. UNESCO, 1977. México.

El Programa de Participación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Por qué. Qué. Cómo. UNESCO, París, 1978.

NACIONES UNIDAS. Resumen para estudiantes, año 1976. Publicado por el Centro de Información de las Naciones Unidas. México, 1977.

Evolución reciente de la educación en América Latina. Tomo I. Progresos, escollos y soluciones. Un estudio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, publicado con autorización de la UNESCO, París. SEP Setentas. Núm. 229. México, 1976.

UNESCO. Statistical Yearbook, 1971. Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) "Boletines Demográficos".

CONFERENCIA de Ministros de Educación y de Ministros encargados del fomento de la ciencia y la tecnología en relación con el desarrollo en América Latina y el Caribe. Venezuela, del 6 al 15 de diciembre de 1971. Evolución y tendencias del crecimiento de la educación en América Latina y el Caribe. París, UNESCO, 1971.

KUMARIN, V. Anton Makarenko, su vida y labor pedagógica. Esbozo biográfico. Compilación de A. Kudryashova. Trad. del ruso por Joaquín Rodríguez. Impreso en la URSS. Edit. Progreso. Moscú, 1975.

MAKARENKO, Anton. Obras, Tomo V. Edit. Progreso. Moscú, 1957.

Evolución reciente de la educación en América Latina. Tomo II. Crecimiento y patrocinio. Un estudio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, publicado con autorización de la UNESCO, París. Edit. SEP Setentas. Núm. 230. México, 1976.

BID. Proyecto Internacional para el Financiamiento de la Educación. Reunión Latinoamericana. Bogotá, Colombia, 1973.

UNESCO. Educational Cost Analysis in Action: Case Studies for Planners. Vol. II, 1972.

Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO para el Desarrollo de la Educación. 5a. ed. Alianza Editorial. Madrid, 1977. (Título original: Apprendre à être).

CAPITULO IV. LA OEA.

KOROVIN, Y.A. Derecho Internacional Público. Edit. Grijalbo. México, 1963.

Recopilación de Leyes de Indias. Tomo II, Libro IIII, Título XII.

FERNANDEZ-SHAW, Félix. La Organización de los Estados Americanos (OEA). Una nueva visión de América. 2a. ed. Ediciones Cultura Hispánica. Madrid, 1963.

MORA, Juan Miguel de. Punta del Este. Ediciones Galvala. México, 1962.

CRUZ Gamboa, Alfredo de la y Brunilda Robles. Historia Contemporánea de México, siglo XX. Ediciones Artículo 3º Constitucional. México, 1978.

La Organización de los Estados Americanos. Departamento de Información Pública. Secretaría General de la OEA. Washington, D.C., 1977.

La OEA en México. Oficina de la Secretaría General de la OEA. México, 1978.

Documento 2820, relativo a Evaluación y plan de operaciones del CONESCAL con fondos de la OEA. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

HERNANDEZ H., Everardo. Climatización eólico-solar de escuelas. Ensayo, en la revista CONESCAL, Núm. 48 octubre-diciembre de 1978. Auditorio Nacional. México.

Documento 3212, relativo al Proyecto Multinacional de Educación Técnica y Formación Profesional. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

PROGRAMA Regional de Desarrollo Educativo de la OEA. Formulación

del Proyecto Especial OEA de Educación para el Trabajo.
Institución responsable de la dirección del Proyecto:
Coordinación Técnica de Proyectos Multinacionales de la
Dirección General de Relaciones Internacionales de la
Secretaría de Educación Pública. México, 1979.

Documento 3334, relativo al Proyecto Multinacional 'Alberto Masferrer' (sobre educación de adultos). Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

Proyecto Multinacional de Formación de Personal de Educación de Adultos a Nivel de Postgrado. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

Proyecto Especial de Educación Especial. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

Documento 3212, relativo a Planeamiento de Edificios Educativos de Nivel Medio Diversificado. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

Proyecto Especial de Construcciones Escolares para América Latina y el Caribe. Archivo de la Secretaría de Educación Pública. México, 1978.

BENAVIDES, Manuel M. Cooperación técnica internacional. Ediciones Cultura Hispánica. Madrid, 1957.

RULFO, Juan y Fernando Benítez. No hay un solo indígena que no sea explotado. Diálogo, en la revista Proceso, semanario de información y análisis, Núm. 108, 27 de noviembre de 1978. México.

Contra el paternalismo estatal. Artículo, en la revista Proceso, número citado.

México, V Conferencia Interamericana de Agricultura. Artículo, en la revista Política, Vol. I, Núm. 9, 1º de septiembre de 1960. México.

CAPITULO V. LA PENETRACION NORTEAMERICANA EN EL AMBITO EDUCATIVO EN AMERICA LATINA.

CARNOY, Martin. La educación como imperialismo cultural. Edit. Siglo XXI. México, 1977.

MAZA, Enrique. Las transnacionales crean la cultura de la corrupción: Richard Barnet. Entrevista a Richard Barnet, en la revista Proceso, semanario de información y análisis, Núm. 119, de 12 de febrero de 1979. México.

SOLARI, Aldo E. Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina y su influencia sobre la universidad. Estudios sobre educación y empleo. Cuadernos del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), Serie II, Núm. 18, Santiago de Chile, 1973.

Decreto que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, publicado en el "Diario Oficial" de la Federación de 29 de diciembre de 1978.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. Traducción de María Rosa Borrás. Colección Pedagógica. Edit. Grijalbo. México, 1977.

La educación, meta inaplazable. Compilación de C. Scott Fletcher, Presidente del Fondo para la Educación de los Adultos, Estados Unidos de Norteamérica. Versión española de Taide Palacios Arrivillaga. Edit. Limusa-Wiley. Dist. por Libros Mexicanos Unidos. México, 1965.

RIVERA, Mario y Carlota Guzmán. Los despobladores. Taller Editorial. Editado por la Secretaría de Prensa del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (SPAUNAM). México, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 20a. ed. Edit. Siglo XXI. México, 1978.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 22a. ed. Edit. Siglo XXI. México, 1978.

MARTI, José. Escritos sobre educación. Ediciones Políticas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1976.

CREMOUX, Raúl. El cuento del país todopoderoso. En la revista trimestral Nueva Política, Vol. I, Núm. 3, julio-septiembre de 1976. México.

CREMOUX, Raúl. La generación Xerox. Ensayo, en la revista trimestral Nueva Política, antes citada.

VAZQUEZ Montalbán, Manuel. Hipnosis e imperialismo, la colonización a través de la cultura de la imagen. Ensayo, en la revista trimestral Nueva Política, antes citada.

ADORNO, Theodor W. La televisión como ideología. En la revista trimestral Nueva Política, antes citada.

DE DIOS, Selene. Apuntes de Sociología. Tema XI. Instituto para el Estudio de los Problemas de México (INESPROMÉ). México, 1974.

AGUIRRE, Emma. La sensibilidad infantil, utilizada por oportunistas. Un libro denigrante. La SEP debe recapacitar. Artículo, en Últimas Noticias, diario de mediodía, martes 5 de diciembre de 1978. México.

A N E X O S

UNIDAD PROMOTORA PARA LA EDUCACION DE ADULTOS

La Profra. BRUNILDA ROBLES PALACIOS somete a la consideración del C.P. GILBERTO HERNANDEZ RAMIREZ, Director del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Administración "Benito Juárez", del Instituto Politécnico Nacional, el siguiente Programa de Trabajo para dar cumplimiento al Plan Nacional de Educación para Todos, mediante la actividad consciente y entusiasta tanto de los maestros como de los pasantes y estudiantes de las diversas carreras de Técnico Medio que se cursan en el Plantel.

OBJETIVO GENERAL

Lograr que los mexicanos adultos con escolaridad insuficiente alcancen, como mínimo, el nivel de conocimientos equivalente al de la educación general básica, que comprende la primaria y la secundaria; fomentar el autodidactismo, desarrollar las aptitudes intelectuales del adulto, así como su capacidad de crítica y reflexión; elevar el nivel cultural de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades ciudadanas y reciban los beneficios del TRABAJO, que es la base material del desarrollo de un pueblo, y propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Promover la alfabetización de los adultos, esto es, de las personas que han rebasado la edad de 15 años sin saber

leer y escribir, propiciando asimismo el aprendizaje de las matemáticas elementales.

2.- Motivar a los adultos que dejaron inconclusa su instrucción primaria para que la terminen, con el asesoramiento de los pasantes y estudiantes del C.E.C.y T.A. "Benito Juárez".

3.- Estimular a los adultos que dejaron inconclusa su instrucción secundaria para que la terminen, con el asesoramiento de los pasantes y estudiantes del C.E.C.y T.A. "Benito Juárez".

P R O G R A M A

1º Formación de un equipo de maestros que reciban la capacitación pedagógica inherente a la EDUCACION DE ADULTOS, para que actúen como agentes multiplicadores en la preparación de los pasantes y alumnos del C.E.C.y T.A. "Benito Juárez" que fungirán como instructores en la educación de adultos.

2º Censo entre el personal de la escuela para obtener el dato preciso de qué personas tienen inconclusa la primaria y quiénes tienen inconclusa la secundaria.

3º Primera ronda de visitas domiciliarias entre la población de las colonias circunvecinas al C.E.C.y T.A. "Benito Juárez", para detectar cuántas y cuáles personas adultas desean alfabetizarse y aprender matemáticas elementales, o bien concluir la primaria o la secundaria.

4º Segunda ronda de visitas domiciliarias para entregar a las personas que recibirán los beneficios de la Educación

para Adultos una invitación, a efecto de que asistan a una REUNION SABATINA al C.E.C.y T.A. "Benito Juárez" para explicarles en forma clara y convincente las ventajas del sistema de Educación para Adultos.

5º En la REUNION SABATINA se entregará a cada uno de los asistentes una forma de solicitud de ingreso al Sistema de Educación para Adultos. Ahí mismo la llenarán o se les ayudará a llenarla y en seguida se les recogerá, citándolos a una segunda reunión.

6º En la SEGUNDA REUNION SABATINA se entregará a cada uno de los alumnos inscritos su credencial que los acredite como alumnos del Sistema de Educación para Todos del I.P.N., citándolos para la ceremonia de inauguración.

7º Inauguración simultánea del Centro de Educación para Adultos y de los Cursos, por la Sra. Elvira Márquez de Viñals.

8º Establecimiento de los grupos de pasantes y estudiantes del C.E.C.y T.A. "Benito Juárez" que fungirán como INSTRUCTORES, para capacitarlos y orientarlos sobre el método de Educación para Adultos, dividiéndolos de la siguiente manera:

- 1) Grupos de alfabetización y matemáticas elementales;
- 2) Grupos de instrucción para los cursos de 2º y 3º de primaria;
- 3) Grupos de instrucción para los cursos de 4º, 5º y 6º de primaria;

- 4) Grupos de instrucción para los cursos de 1ª y 2ª de secundaria, y
- 5) Grupos de instrucción para los cursos de 3ª de secundaria.

9ª Cada uno de los maestros que previamente recibieron la capacitación pedagógica inherente a la EDUCACION DE ADULTOS, se hará cargo de uno de estos grupos de pasantes o estudiantes del C.E.C.y T.A. "Benito Juárez" para prepararlos como INSTRUCTORES.

10ª Cada pasante o alumno del C.E.C.y T.A. "Benito Juárez" que haya recibido la preparación como INSTRUCTOR será RESPONSABLE o RAIZ de cinco a diez alumnos del Sistema de Educación para Adultos.

11ª Los cursos de Educación para Adultos se impartirán los SABADOS.

12ª Cada INSTRUCTOR portará los sábados un brazalete con la leyenda BRIGADA DE EDUCACION PARA ADULTOS DEL I.P.N.

13ª Los INSTRUCTORES promoverán el autodidactismo. A ese efecto estimularán la formación de equipos de trabajo entre sus alumnos adultos, a guisa de círculos de estudio, para que entre ellos vayan resolviendo sus problemas de aprendizaje y entendimiento, motivándolos para que se reúnan diariamente por lo menos una hora.

14ª Cada sábado el INSTRUCTOR revisará el trabajo realizado por los educandos durante la semana, los invitará a que

expongan sus dudas, los ayudará a resolver los problemas difíciles, los orientará en la utilización adecuada de sus libros y cuadernos de trabajo y les señalará los ejercicios que deberán resolver durante la semana. (*)

15º Cada cuatro sábados el INSTRUCTOR practicará un reconocimiento a los educandos, procurando siempre no infundirles temor, sino por el contrario, explicarles cuidadosamente aquellos puntos del curso que les hayan parecido difíciles de entender y, sobre todo, estimularlos con una frase amable cuando hayan comprendido bien un tema o resuelto con éxito un problema.

16º Los INSTRUCTORES verán en cada educando adulto a una persona con su propia individualidad y por lo tanto digna de respeto y consideración, evitando en todo momento bromear a costa del alumno.

17º Cada INSTRUCTOR aportará todo su entusiasmo y espíritu de servicio para lograr que el curso sea un éxito, que los alumnos se sientan estimulados cada sábado para seguir adelante, que no haya deserciones y que se logre plenamente el OBJETIVO DE APRENDIZAJE.

(*) Los libros y cuadernos de trabajo, así como las hojas de evaluación, deben solicitarse en el Departamento de Información del CEMPAE, donde además se obtienen los datos relativos al registro del Centro de Educación para Adultos. El domicilio es: Juan Palacios Núm. 104, esquina Ermita Ixtapalapa (a una cuadra de la Calzada de Tlalpan), 1er. Piso.

182 En el momento oportuno, dado el avance de los educandos, se harán los trámites necesarios para la celebración de exámenes promocionales.

N E C E S I D A D E S

1.- Brazaletes para los INSTRUCTORES con la leyenda BRIGADA DE EDUCACION PARA ADULTOS DEL I.P.N.

2.- Libretas para la elaboración de las listas de asistencia de los alumnos.

3.- Libros de texto para primaria, editados por la Secretaría de Educación Pública especialmente para adultos, en base al sistema de educación abierta.

4.- Esténsiles para la elaboración de formas: para el censo, para la encuesta, para las invitaciones, para la inscripción, para los comunicados, para los exámenes parciales, etc.

5.- Hojas para oficios y para la reproducción del material citado en el punto anterior.

6.- Artículos básicos de escritorio.


7.- Archiveros: uno para la documentación de los pasantes y estudiantes que prestarán el servicio social en el Programa de Educación para Adultos, y otro para la documentación de los alumnos que se alfabetizarán o cursarán primaria o secundaria.

8.- Escritorio con cajones para la papelería importante.

9.- Credenciales que acreditarán a los adultos inscritos como alumnos del Sistema Educación para Todos, del I.P.N.

A T E N T A M E N T E

México, D.F., a 19 de abril de 1979



PROFRA. BRUNILDA ROBLES PALACIOS

LEY NACIONAL DE EDUCACION PARA ADULTOS*

Capítulo I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1. La presente Ley es de observancia general en toda la República y sus disposiciones son de interés social.

Artículo 2. La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria.

La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población.

Artículo 3. Toda persona podrá participar en actividades de promoción de la educación para adultos o de asesoría a los educandos, como contribución responsable a la elevación de los niveles sociales, culturales y económicos del país.

Artículo 4. La educación para adultos tendrá los siguientes objetivos:

I. Dar bases para que toda persona pue-

da alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria;

II. Favorecer la educación continua mediante la realización de estudios de todos tipos y especialidades y de actividades de actualización, de capacitación en, y para el trabajo, y de formación profesional permanente;

III. Fomentar el autodidactismo;

IV. Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión;

V. Elevar los niveles culturales de los sectores de población marginados para que participen en las responsabilidades y beneficios de un desarrollo compartido;

VI. Propiciar la formación de una conciencia de solidaridad social; y

VII. Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social.

Artículo 5. El Poder Ejecutivo Federal expedirá los reglamentos necesarios para la aplicación de esta Ley.

Capítulo II

ATRIBUCIONES DE LA FEDERACION, LOS ESTADOS Y LOS MUNICIPIOS

Artículo 6. Compete a la Federación, los Estados y los Municipios:

I. Promover, establecer, organizar y sos-

tener servicios permanentes de educación para adultos;

II. Investigar las necesidades de los dis-

* Diario Oficial, 31 de diciembre de 1975.

tintos grupos sociales para determinar el contenido de los planes y programas de estudio para adultos;

III. Auxiliar a los particulares que lo soliciten en sus actividades de promoción y asesoría de educación para adultos;

IV. Otorgar estímulos y reconocimientos a las personas e instituciones que hayan prestado servicios distinguidos en la educación para adultos; y

V. Las demás que les señalen la presente Ley y otras disposiciones legales.

Artículo 7. En materia de educación general básica para adultos, son facultades exclusivas del Poder Ejecutivo Federal, quien las ejercerá por conducto de la Secretaría de Educación Pública:

I. Formular planes y programas de estudio;

II. Autorizar y, en su caso, elaborar los libros de texto y otros materiales pedagógicos de apoyo;

III. Acreditar y certificar conocimientos, así como expedir constancias y certificados de estudio;

IV. Evaluar periódicamente los planes, programas, métodos y procedimientos que se apliquen; y

V. Vigilar el cumplimiento de esta Ley y de sus disposiciones reglamentarias.

Artículo 8. La Secretaría de Educación Pública podrá extender, en coordinación con otras instituciones, los servicios de educación para adultos a todas las modalidades, tipos y especialidades, así como a la realización de actividades de actualización, de capacitación en, y para el trabajo, y de formación profesional permanente.

Artículo 9. Los servicios que para la educación de adultos establezcan los Estados y los Municipios quedarán bajo su dirección y coordinación técnica y administrativa.

Artículo 10. La correspondencia, prensa, radio, fonografía, televisión, cinematografía o cualquier otro medio de difusión podrán ser utilizados en la educación para adultos. En todos los casos se deberá obtener autorización de la Secretaría de Educación Pública y cumplir con los requisitos previstos por las leyes y reglamentos correspondientes al medio de difusión que se utilice.

Capítulo III

APRENDIZAJE Y ACREDITACION

Artículo 11. El proceso de aprendizaje se apoyará en el estudio de los libros, guías y materiales didácticos que autorice la Secretaría de Educación Pública.

Artículo 12. El educando podrá organizar su aprendizaje en forma individual o en círculos de estudio y avanzar según su capacidad y posibilidades de tiempo, así como asesorarse por persona que esté en aptitud de hacerlo.

Artículo 13. El asesor es auxiliar voluntario del proceso de educación para adultos y tiene a su cargo:

I. Promover interés por el estudio;

II. Organizar y orientar círculos de estudio; y

III. Conducir personas analfabetas y educandos en general.

Artículo 14. El educando analfabeto, a fin de que aprenda matemáticas elementales y a leer y a escribir, requerirá invariablemente ser conducido por un asesor.

Artículo 15. A falta de asesor, el educando podrá solicitar orientación a las instituciones educativas.

Artículo 16. Toda persona mayor de quince años que desee estudiar la educación general básica para adultos deberá registrarse en la Secretaría de Educación Pública. El registro no requiere la presentación de documentos.

Artículo 17. La Secretaría de Educación Pública, a través de su Sistema Federal de Certificación, acreditará los conocimientos adquiridos por los educandos mediante exámenes parciales o globales, previa presenta-

ción del acta de nacimiento y de los documentos que acrediten el grado o nivel inmediato anterior.

Artículo 18. El educando que acredite los conocimientos de primaria, secundaria o de otro nivel educativo, recibirá el certificado correspondiente, que le permitirá continuar estudios en la modalidad escolar o en la extraescolar.

Artículo 19. La persona que tenga más de quince años y compruebe haber acredi-

tado grados completos de tipo medio podrá incorporarse a la educación para adultos en cualquier tiempo.

Artículo 20. El educando que, al presentar examen, no acredite la etapa educativa correspondiente, recibirá un informe que indicará las unidades de estudio en las que deberá profundizar y tendrá derecho a presentar nuevos exámenes hasta la acreditación de dicha etapa.

Capítulo IV

SERVICIO SOCIAL EDUCATIVO

Artículo 21. Las dependencias del Ejecutivo Federal, de los Estados y de los Municipios, los organismos descentralizados y las empresas de participación estatal, organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación general básica para adultos y darán las facilidades necesarias a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación primaria y la secundaria.

Artículo 22. Las instituciones federales de educación primaria, media, técnica y superior establecerán centros de promoción y asesoría permanente para la educación de adultos, con la participación de sus autoridades, profesores y alumnos.

Artículo 23. Las universidades y los es-

tablecimientos de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados del Estado podrán participar en la educación para adultos de acuerdo con los ordenamientos legales que los rijan.

Artículo 24. Los estudiantes que participen voluntariamente en los centros de promoción y asesoría de educación para adultos, por el tiempo que para la realización del servicio social establecen las disposiciones legales aplicables, tendrán derecho a que se les acredite dicho servicio.

Artículo 25. Los establecimientos educativos podrán auxiliar en la educación para adultos organizando cursos, conferencias y otras actividades que tengan por objeto la orientación y guía de asesores de círculos de estudio.

Capítulo V

DERECHOS Y OBLIGACIONES

Artículo 26. Los mayores de quince años, varones y mujeres, de las zonas urbanas o rurales, tendrán derecho con igualdad de oportunidades a recibir la educación general básica para adultos.

Artículo 27. Los empleadores, comisarios ejidales y de bienes comunales, sindicatos, asociaciones y otras organizaciones, podrán:

I. Propiciar el establecimiento de centros y servicios de promoción y asesoría de educación para adultos;

II. Dar facilidades a sus trabajadores y miembros para estudiar y acreditar la educación general básica para adultos; y

III. Extender los servicios de la educación para adultos a los familiares de sus trabajadores y miembros.

ARTICULOS TRANSITORIOS

Primero. Esta Ley entrará en vigor a los quince días de la fecha de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. Se abroga la Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, expedida el 20 de agosto de 1944 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 23 del mismo mes y año; el Decreto que prolongó la Campaña Nacional establecida en la citada Ley, hasta que entrara en vigor el ordenamiento sobre medidas permanentes contra el analfabetismo, expedido el 11 de febrero de 1946 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de marzo del mismo año; y el Decreto por el cual se ratificó el que dispuso la prolongación de la propia Campaña, hasta el día en que entrase en vigor la Ley de medidas permanen-

tes contra el analfabetismo, expedido el 2 de enero de 1947 y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero del mismo año.

Tercero. Se crea la Comisión Coordinadora de la Ley Nacional de Educación para Adultos, integrada con el número de miembros que la disposición reglamentaria señale, encargada de encauzar las actividades que las distintas entidades, dependencias y organismos realicen en aplicación de esta Ley.

México, D.F., a 29 de diciembre de 1975.
Emilio M. González Parra, S.P.—Luis del Toro Calero, D.P.—José Castillo Hernández, S.S.—Rogelio García González, D.S.—Rúbricas'.

**ACUERDO POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS BASES PARA LA
PRESTACION DEL SERVICIO SOCIAL EDUCATIVO POR
ALUMNOS DE EDUCACION DE TIPO MEDIO SUPERIOR
Y DE TIPO SUPERIOR***

Con fundamento en los artículos 13, fracción 1, inciso c); y 26 de la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado; 22 y 24 de la Ley Nacional de Educación para Adultos; y 5o. del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; y

CONSIDERANDO:

Que los cambios que experimentan países en desarrollo como el nuestro, exigen esfuerzos cada vez mayores para generalizar los conocimientos y elevar los niveles educativos de todos los sectores sociales.

Que a esto obedeció la expedición de la Ley Nacional de Educación para Adultos, que instituye los medios adecuados para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos equivalentes a la primaria y a la secundaria, coadyuvando así a la realización del principio constitucional de que la democracia debe ser considerada como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Que en un elevado espíritu de solidaridad colectiva, los alumnos de educación de tipo medio superior y de tipo superior deben constituirse en agentes activos y responsables del servicio social educativo, para coadyuvar al desarrollo integral de las comunidades marginadas del país; he tenido a bien expedir el siguiente

**ACUERDO POR EL QUE SE
ESTABLECEN LAS BASES PARA
LA PRESTACION DEL SERVICIO
SOCIAL EDUCATIVO POR ALUMNOS
DE EDUCACION DE TIPO MEDIO
SUPERIOR Y DE TIPO SUPERIOR**

ARTICULO 1. Las instituciones de educación de tipo medio superior y de tipo superior, dependientes de la Secretaría de Educación Pública, establecerán, organizarán y desarrollarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación general básica para adultos.

ARTICULO 2. En la organización y desarrollo de los servicios de promoción y asesoría de educación general básica para adultos, las instituciones de educación de tipo medio superior y de tipo superior estudiarán, previamente, los requerimientos de las comunidades en donde se encuentren ubicadas. Dichas instituciones elaborarán un plan de servicio social educativo en el que deberán participar sus alumnos como asesores y al que darán la mayor difusión en los centros de trabajo y demás sectores de la población.

ARTICULO 3. Las instituciones de educación de tipo medio superior y de tipo superior organizarán el servicio social educativo conforme a las normas establecidas en este acuerdo y adoptarán las medidas necesarias para asegurar su continuidad, pero cada una de ellas podrá adoptar las modalidades derivadas de su estructura académica y administrativa.

ARTICULO 4. Los planes de estudios profesionales, autorizados por la Secretaría de Educación Pública, comprenderán las actividades de promoción y asesoría de educación general básica para adultos como forma de prestar el servicio social que, en los términos de los artículos 11 de la Ley Federal de Educación y 55 de la Ley Reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, se exige como requisito previo para obtener el correspondiente título o grado académico.

* Diario Oficial, 30 de enero de 1976.

ARTICULO 5. En los planes de estudios profesionales, se destinarán ocho horas a la semana, durante un año como mínimo, para que los alumnos realicen actividades de promoción y asesoría de educación general básica para adultos, o bien el tiempo equivalente para realizar dichas actividades en forma intensiva.

ARTICULO 6. Las actividades de promoción consistirán en la organización y orientación de círculos de estudio integrados por personas mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria.

ARTICULO 7. Las actividades de asesoría consistirán en la conducción tanto de adultos analfabetos, para que aprendan matemáticas elementales y a leer y a escribir, como de educandos mayores de quince años que no hayan concluido estudios de primaria o cursado los de secundaria.

ARTICULO 8. El programa de actividades de promoción y asesoría de educación general básica para adultos deberá contener una etapa de orientación pedagógica para alumnos asesores.

ARTICULO 9. Las instituciones educativas proporcionarán a los alumnos asesores los libros, guías y materiales didácticos, autorizados por esta Secretaría, en los que se apoyará el proceso de aprendizaje de los adultos.

ARTICULO 10. Los alumnos deberán registrar en la institución educativa, a la cual pertenezcan, a las personas a quienes presten servicios de asesoría de educación general básica para adultos.

ARTICULO 11. La institución educativa designará a un maestro como Coordinador de Actividades de Servicio Social Educativo por cada grupo de alumnos asesores no mayor de cincuenta.

El Coordinador fungirá como orientador y guía de alumnos asesores y tendrá las siguientes funciones:

I. Impartir la orientación pedagógica a que se refiere el artículo 8;

II. Conducir las acciones de los grupos de alumnos asesores;

III. Vincular las actividades de servicio social educativo con los habitantes y autoridades de la comunidad;

IV. Supervisar los servicios de promoción y asesoría que presten los alumnos asesores;

V. Procurar que los alumnos asesores cuenten con los libros, guías y materiales didácticos a que se contrae el artículo 9;

VI. Adoptar las medidas necesarias para que no se interrumpa la asesoría que se preste a los adultos analfabetos y

VII. Las demás que le confiera este ordenamiento.

ARTICULO 12. El Coordinador evaluará los informes de actividades que periódicamente deberán rendirle los alumnos asesores y los aprobará siempre y cuando se demuestre:

I. Que el servicio se prestó durante el tiempo que establece el artículo 5; y

II. Que se lograron los objetivos del programa autorizado.

ARTICULO 13. Se tendrá por acreditado el servicio social a los alumnos que, en los términos del presente acuerdo, presten servicios de promoción o asesoría de educación general básica para adultos.

ARTICULO 14. El alumno que no esté en posibilidad de prestar servicios de promoción o asesoría de educación general básica para adultos, deberá manifestarlo oportunamente a la institución educativa en la que se encuentre inscrito.

ARTICULO 15. Este acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

México, D.F., a 21 de enero de 1976.—
EL SECRETARIO DE EDUCACION PUBLICA, VICTOR BRAVO AHUJA. Rúbrica.