

Rafael Menjivar

CATALOGADO

***Educación y
Desarrollo
Económico
en El Salvador¹***

1) Ponencia presentada al Congreso de ANDES Junio de 1970.

RESUMEN DE CONCLUSIONES

I--LA SITUACION NACIONAL EN RELACION CON EL CRECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS SOCIALES

- 1--Interpretaciones sobre el desarrollo.
- 2--El Salvador y los Programas Sociales:
un intento de tipología.

II--LA EDUCACION Y LA POLITICA DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL

- 1--Criterio aristocratizante vs. criterio Social.
- 2--Educación como "gasto" vs. educación como inversión.
- 3--La educación como mantenedora del statu quo vs. la educación como mecanismo de transformación social.

III--ALGUNOS DATOS Y CARACTERISTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 1--Analfabetismo
- 2--Nivel Primario
- 3--Nivel Medio
- 4--Nivel Superior
- 5--Condiciones del Profesorado
- 6--A manera de conclusiones

IV--INCIDENCIA DE LA ESTRUCTURA ECONOMICA EN LA EDUCACION

- 1--A manera de diagnóstico.
- 2--Cambio en la estructura económica y sus efectos en la educación. Algunos casos.

V--QUE IMPLICA UNA REFORMA EDUCATIVA EN EL PAIS ...

BIBLIOGRAFIA BASICA

RESUMEN DE CONCLUSIONES

1. La actual estructura económica y social del país, actúa como obstáculo para alcanzar los fines que debería tener el sistema educativo. Mas aún, en tales condiciones, el sistema educativo se ha convertido en un sostenedor del sistema actual y no en un elemento transformador del injusto sistema político-social que vivimos.
2. Lo anterior puede fácilmente detectarse al estudiar las causas del pavoroso

7

absentismo (mortalidad, deserción y asistencia irregular) a lo largo de todos los niveles. Todas ellas son de origen económico (falta de escuelas, necesidad del trabajo infantil, analfabetismo de los padres, etc.) y tienen su basamento en la injusta distribución del ingreso nacional, que la concentración de los recursos en manos de unos pocos ocasiona.

- 3 Por otro lado, el contenido actual de la educación, especialmente a nivel primario tiende a fomentar valores negativos para el desarrollo económico y la justicia social, tales como el individualismo, el profesionalismo, el paternalismo y el familiarismo. Ello permite mantener a las masas aisladas, esencialmente obedientes y persiguiendo, en forma engañosa, únicamente el propio bienestar personal.
- 4 Mientras las deformadas estructuras económicas no sean modificadas, la educación no podrá ser democratizada en todos sus aspectos; primero, por la irracional selección que impone a todos los salvadoreños, con lo que se convierte en educación para un reducido sector; segundo, porque este irracional sistema económico no puede generar demanda suficiente de recursos humanos calificados; y tercero, porque en el actual sistema, las ventajas de ciertos sectores son en gran parte el resultado no del esfuerzo y la aplicación de la ciencia y la técnica, sino de "privilegios" de una estructura deformada e injusta que, por lo tanto, luchan por mantener.
- 5 Es imposible, asimismo, obtener el desarrollo económico del país si la variable educación no forma parte del modelo de desarrollo. Puede asegurarse que actualmente se pretende lograrlo sólo manipulando la inversión, especialmente con recursos externos (empréstitos e inversiones privadas) y casi exclusivamente en el sector industrial.

La debilidad total de este modelo ha quedado evidenciada en los recientes sucesos del área y en los escasos resultados que arrojan los niveles de ocupación y bienestar de la población.

Se necesita, pues, un modelo de desarrollo que contemple tres puntos fundamentales:

- a) Hacer de la agricultura el sector estratégico de la economía. Sólo ello permitirá una base para el desarrollo de los otros sectores. Esto exige, como condición sine qua non, la ejecución de la reforma agraria, entre otras.
 - b) Contemplar, en forma explícita, dentro del modelo, el sector educativo como variable importante, lo que implica definir una nueva sociedad.
 - c) Tomar conciencia de que El Salvador, igual que el resto de países centroamericanos, no podrá tener por sí sólo significación internacional y que, por lo tanto, conviene llegar a una verdadera integración, no de intereses reducidos y locales sino a nivel de los pueblos.
- 6 Mientras tal situación no se produce, la escuela y el profesorado —a todos los niveles— pueden, no obstante, desempeñar un gran papel: ayudar a que tales cambios se produzcan. Como ha dicho Helder Camara, arzobispo de Recife: "La escuela no puede quedarse indiferente o es expresión al nivel de la cultura, de la sociedad como realidad pasada, o lo es como proyecto futuro. O traduce las estructuras vigentes y es, por eso, un apoyo del statu quo o busca expresar a la sociedad en dimensión prospectiva".

- 7 El proceso que se lleva actualmente en el país persigue, sin duda, una mayor eficiencia en el sistema educativo, pero en función de la actual estructura económica del país. Ello constituye, cuando más, una "modernización", pero no una reforma. ∞
- 8 La reforma educativa implica, por el contrario, llevar adelante un proceso que termine con las viejas estructuras existentes, con los viejos valores; un proceso que tienda a la democratización del sistema educativo en todos sus aspectos, que modifique la preferencia y calificación educacionales, que ubique a la escuela, en fin, en íntima relación con la sociedad de que forma parte, en franco compromiso para su cambio.

I LA SITUACION NACIONAL EN RELACION CON EL CRECIMIENTO DE LOS PROGRAMAS SOCIALES

1—Interpretaciones sobre el Desarrollo. Durante las últimas décadas, los Gobiernos latinoamericanos —a nivel de organismos y reuniones internacionales y, como consecuencia, a nivel interno— han venido considerando el desarrollo económico como función de la inversión, fundamentalmente

Esta interpretación, aunque ha permitido la movilización de recursos crecientes, especialmente de origen externo, ha tenido consecuencia negativa para el desarrollo económico y social. Por un lado, esta interpretación tan esquematizada y parcial ha impedido que la atención se centre, o por lo menos considere, otros factores internos —salud, educación, estructura económica, etc— que son indispensables para trazar grandes líneas políticas para un desarrollo profundo, sostenido y real. Por otro lado, tal política no ha permitido la movilización seria de recursos internos, con lo que el relativo crecimiento obtenido ha venido a ser una especie de espejismo, que fundamentalmente beneficia a un reducido sector nacional y a intereses no nacionales, en gran parte.

Sin duda alguna, esta interpretación del desarrollo ha estado influida, en gran medida, por concepciones surgidas en otros países, las cuales —por razones políticas o desconocimiento de la propia realidad— se han tratado de adaptar a nuestro medio. Pero aun aquellos autores que consideran que el problema de los países subdesarrollados es su escasa formación de capital, no han perdido de vista— aunque no analicen detenidamente —el otro tipo de factores señalados. Ragnar Nurkse, para citar un ejemplo, señala "Las llamadas zonas insuficientemente desarrolladas, comparadas con las avanzadas, tienen menos capital en relación con su población y sus recursos naturales. Es conveniente tener presente, sin embargo, que éstos no son, desde luego, los únicos factores distintivos. El desarrollo económico tiene mucho que ver con las capacidades humanas, las actitudes sociales, las condiciones políticas y los accidentes históricos. El capital es una condición necesaria pero no suficiente del progreso". (1)

En la última reunión de CEPAL, (2) se hizo ya algunas consideraciones sobre esta interpretación o concepción que se analiza. En efecto, en el documento "El Cambio Social y la Política de Desarrollo Social en América Latina" (3), se señala

(1) Nurkse, R. "Problemas de Formación de Capital" Fondo de Cultura Económica México 1955, pág. 9 (subrayado del autor de este trabajo).
(2) Décimo tercer período de sesiones. Lima del 14/23 de abril/69.
(3) Cepal "El Cambio Social y la Política de Desarrollo Social en América Latina" E/CN.12/826, 19/2/69 (mimeografiados).

6 que los diferentes acuerdos regionales firmados por los gobiernos a partir de 1961, a fin de acelerar el desarrollo y promover la justicia social dentro de una planificación a largo plazo, “contienen un veredicto implícito de la insuficiencia de las interpretaciones del desarrollo como crecimiento producido, simplemente, por la elevación al máximo de la inversión”

Las grandes líneas que, además de la inversión, deben recibir más atención son, según Cepal, las siguientes

“i—la reforma y modernización de las instituciones claves —la administración pública, los sistemas fiscales, los sistemas de tenencia de la tierra— para adecuarlas a un crecimiento dinámico y facilitar la movilización de recursos; y

ii—la expansión de los servicios públicos y su distribución más equitativa con el afán de elevar el nivel de vida, aumentar la productividad de los recursos humanos y lograr la estabilidad social, lo que se relaciona sobre todo con las políticas de educación, salud, vivienda y seguridad social” (4)

Cabe señalar que lo importante es el énfasis que se pone en la necesidad del cambio conceptual, ya que en la práctica este enfoque no ha tenido ningún efecto real en la mayoría de países. En efecto al referirse a los diferentes “acuerdos regionales” se están refiriendo fundamentalmente a la Carta de Punta del Este firmada en 1961, convenio que no produjo —por razones políticas— ningún cambio en las estructuras latinoamericanas, mucho menos en las del país

Puede afirmarse que en el país sigue prevaleciendo hasta el momento el criterio ingenuo de que el desarrollo será logrado únicamente mediante la inversión. Ello y las presiones políticas de los fuertes sectores minoritarios, para evitar los cambios necesarios, han hecho posible esta interpretación

Dado que la estructura imperante impide la movilización de los recursos internos suficientes, la inversión debe fundamentarse fuertemente en recursos externos provenientes de inversiones privadas y empréstitos. Las condiciones en que se acepta tal inversión —bajo componente de insumos nacionales, exenciones de impuestos, sin condiciones de reinversión de utilidades, etc— ha llevado a que este poco desarrollo ni sea desarrollo, ni sea nacional, ni sea real

Dentro de los sectores de la actividad económica —más por temor y comodidad, que por estrategia— se ha asignado al industrial un papel prioritario, enmarcado dentro de un proceso de integración del área centroamericana

La debilidad total de este modelo ha quedado manifestada en los recientes sucesos del área y en los escasos resultados que arrojan los niveles de ocupación y bienestar de la población

En esta concepción, pues, ningún papel significativo tienen políticas como la reforma agraria, la reforma educativa, la fiscal y los sistemas de administración, sin los cuales ningún desarrollo económico puede esperarse en este país, entendiéndose por tal, naturalmente, no sólo el incremento en el ingreso per-cápita, sino una adecuada distribución del ingreso que permita mejores condiciones sociales y económicas para los grandes sectores de la población, actualmente marginados

Puede concluirse en la necesidad de revisar —no sobre la base de intereses políticos de minorías— el modelo de desarrollo que se ha trazado el país

(4) Cepal, opus cit pág 19

Es absurdo pensar que el país puede lograr tal desarrollo vía industria, sin una apertura de mercados internos por medio de reformas estructurales. Se puede montar hasta industrias pesadas, pero a condición —como sucede actualmente— de que no sea nuestra, ni para nosotros. Por otro lado, cabe preguntarse, de donde saldrá —en el país— el financiamiento para tal desarrollo industrial, la alta técnica requerida, etc. dentro de las actuales estructuras. Ello, en la situación actual, sólo puede realizarse entregando tal actividad a intereses extranjeros y con ello sólo se logra una apariencia fugaz de desarrollo, para consumo externo, y mayores obstáculos para el verdadero desarrollo.

Sin duda alguna el país no podrá salir de esta situación si no es con un modelo que contemple tres puntos fundamentales:

- 1—Hacer de la agricultura el sector estratégico de la economía. Sólo ello permitirá el crecimiento real de los otros sectores y la generación de capital interno. Para ello, no obstante, es indispensable modificar las estructuras actuales mediante una reforma agraria, complementada con reformas a los sistemas financieros y crediticios y al fiscal.
- 2—Contemplar, en forma explícita, dentro de tal modelo, el sector educativo como variable importante, lo que implica necesariamente revisar los conceptos sobre la sociedad que se desea, a cambio de la actual.
- 3—Tomar conciencia de que El Salvador, igual que el resto de países centroamericanos, no tendrá por sí solo ninguna significación en la política internacional y que, por lo tanto, conviene llegar a la integración de un bloque mediante un verdadero proceso de integración. Esta integración significa un proceso global —no realizado en función de intereses de fuera del área y en convenio de sectores reducidos que más representan intereses localistas que a los de los pueblos— que debe vencer intereses externos e internos que desde la época independentista luchan por mantener parcelas separadas. Sólo ésto y el verdadero entendimiento con otros mercados regionales latinoamericanos permitirán una salida. En función de tal política de bloques tendrá importancia un desarrollo industrial autónomo.

A la anterior conclusión podrían algunos sectores contra-argumentar con las declaraciones oficiales acerca de los propósitos de realizar una reforma agraria, impulsar la reforma educativa, ejecutar la reforma administrativa, etc. Pero debe tomarse en cuenta que lo definitivo no son los propósitos enunciados, sino los propósitos plasmados en leyes, líneas de acción y Planes de Desarrollo. La omisión de los primeros dos factores es evidente. De los planes de Desarrollo vigentes no puede derivarse ninguna prioridad, o cuando menos manipulación, de tales instrumentos de política económica y social (5)

2 El Salvador y los Programas Sociales: Intento para una Tipología. Para efecto comparativo, pero especialmente con el fin de mostrar la configuración de problemas y presiones que los países del área latinoamericana tendrá que enfrentar en un futuro próximo, CEPAL ha combinado una serie de índices económicos y sociales, tanto estructurales como tendenciales, de las tasas de cambio de los principales sectores. Esta metodología le ha permitido obtener cuatro “modalidades nacionales” o “tipos” que permiten, como se ha señalado, no sólo mostrar la situación de la política social actual, sino la configuración de presiones y problemas a enfrentar, si se quiere lograr el desarrollo (6)

(5) Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 1968-1972

(6) Para metodología ver CEPAL, opus cit., pág. 55

II Estos índices aparecen combinados para los diferentes tipos en el Cuadro N° 1. Con base a las cifras de El Salvador, perfectamente puede ubicársele entre los grupos III y IV; sin embargo, hay factores del grupo IV no adecuados al país (ver cifras en Cuadro N° 2 y 3 en apéndice), por lo que para efectos de este trabajo se ubica en el grupo III

**TIPOLOGIA DE LAS SITUACIONES NACIONALES EN RELACION
CON LAS IDEAS DE CRECIMIENTO DE LOS
PROGRAMAS SOCIALES (a)**

	I	II	III	IV
Producto por habitante	Alto	Mediano	Bajo	Bajo
Tasa de crecimiento del producto por habitante	Baja	Mediana/alta	Mediana/alta	Baja
Grado de industrialización y diversificación económica	Mediana/alta	Mediano/alto	Bajo	Bajo
Niveles de urbanización y tamaño de los estratos medios	Alto	Mediano	Bajo	Bajo
Tasa de urbanización y crecimiento de los estratos medios	Mediana/baja	Alta	Mediana	Baja
Importancia de los estratos marginales en la población urbana	Mediana/baja	Alta	Mediana/alta	Mediana/alta
Porcentaje de la población en la agricultura	Bajo	Mediano	Alto	Alto
Proporción de la población que puede participar en el proceso político mediante el voto y las demandas organizadas	Alta	Mediana	Baja	Baja
Grado de desigualdad del desarrollo y el ingreso entre las regiones del país	Mediano/bajo	Alto	Mediano	Bajo
Grado de desigualdad en la distribución del ingreso	Mediano/alto	Alto	Alto	Mediano/alto
Capacidad de absorción de profesiones y especialidades	Baja	Alta	Mediana	Baja
Importancia del sector público como fuente de empleo y de inversión	Alta	Mediana/alta	Baja	Baja
Alcance de los servicios educativos y otros servicios sociales y proporción del producto nacional que se les asigna	Altos	Medianos	Bajos	Bajos
Tasa de crecimiento del alcance de tales servicios	Mediana/baja	Mediana/alta	Mediana/alta	Baja
Presiones internas para ampliar los servicios siguiendo las mismas líneas actuales	Altas	Medianas/altas	Medianas	Bajas
Presiones para reformar y equipar los servicios	Medianas/bajas	Altas	Medianas/bajas	Bajas
Capacidad técnica para planificar y reformar servicios	Alta	Mediana	Baja	Baja
Capacidad del sector público para aumentar las asignaciones a los servicios sociales	Baja	Mediana	Mediana/alta	Baja

(a) La calificación se basa en el promedio latinoamericano y no en las normas internacionales.

FUENTE: CEPAL "El Cambio Social y la Política de Desarrollo Social en América Latina" E/CN 12/826

A grandes rasgos y con base a la tipología adoptada y a los datos del país, sus características fundamentales en relación a los programas sociales interrelacionados con los económicos serían:

- 1.—Bajos ingresos por habitante en términos comparativos con los otros países del área, ya no se diga en relación a los países desarrollados (Ver Cuadro N° 2)
- 2) Las tasas de crecimiento de este ingreso son relativamente altas, pero la industrialización y la diversificación son limitadas y este crecimiento depende fundamentalmente de la exportación de unos cuantos productos primarios.
- 2—La urbanización y el tamaño de los estratos medios es creciente, pero partiendo de bajos niveles.
- 3—El porcentaje de la población rural sigue predominante en la población total y de menor importancia la población marginal urbana
- 4—La modalidad dada al desarrollo y las funciones reducidas del sector público no crean demanda de recursos humanos calificados. Por un lado, el tipo de industrialización adoptado requiere un bajo componente de mano de obra y, por otro, en el sector rural, que es predominante en el país, se ha hecho de la fuerza de trabajo barata la piedra angular. (7)
- 5—La capacidad técnica del sector público para reformar y dirigir la ampliación de los programas sociales es poca. En el caso del país esto se debe fundamentalmente al tipo de organización que presenta el sector público
- 6—Los bajos porcentajes del producto nacional que se dedican a los programas sociales indican que pueden ser aumentados, pero el gobierno tropieza con problemas políticos y administrativos de recolección de ingresos.
- 7—Existe una fuerte presión para ampliar la enseñanza, especialmente media y superior, pero la demanda que el inadecuado sistema hace de las personas preparadas es bajísimo. Este tiene sus causas fundamentales en el tipo de industrias montadas y en las formas de explotación en el campo, amén del escaso desarrollo de ciertos sectores de la economía

Las anteriores características están demostrando los serios problemas que confronta el país en los aspectos sociales; lo inadecuado de los esfuerzos que se realizan y, finalmente, la imposibilidad de superar tales problemas, haciéndolos factores para el desarrollo, si no se adopta una concepción clara del camino que el país debe seguir para el desarrollo, la que necesariamente lleva a tomar medidas radicales con toda decisión

II LA EDUCACION Y LA POLITICA DE DESARROLLO ECONOMICA Y SOCIAL

La educación no es un fin en sí misma. Como ha señalado UNESCO, "reunir un número determinado de niños y jóvenes en edificios llamados escuelas al cuidado de personas llamadas maestros, durante un número determinado de días y un número determinado de años no es en sí un fin legítimo, es un medio potencial para alcanzar diversos fines, algunos de los cuales pueden lograrse por otros medios —sin el edificio escolar y sin el maestro— en tanto que otro no pueden alcanzarse

(7) Ver Menjivar, R. "Reforma Agraria" Edit. Universitaria, 1969

en la escuela sin algunas condiciones previas mínimas en cuanto a vida familiar, nivel de vida y canales de movilidad y participación sociales" (8).

De lo anterior se deriva fácilmente que los fines que en un país se asigne a la educación, dependerán de la concepción acerca de la sociedad que se desee, independientemente de que esos fines puedan ser desnaturalizados por intereses retrógrados y egoístas y, por otro lado, que esos fines puedan ser no alcanzados si hay factores que actúan como obstáculos, como bajos niveles de vida, impermeabilidad social, etc

Conviene, pues, detenerse un tanto en los criterios básicos sobre la educación para, en otro apartado, referirse a los obstáculos que enfrenta la educación en nuestros países

No hay duda que en los últimos cincuenta o sesenta años se ha producido en el mundo un cambio profundo en los criterios básicos sobre la educación, surgiendo concepciones completamente opuestas. Frente a una concepción que podría calificarse como aristocrática, ha surgido una concepción social de la educación; frente al concepto, íntimamente ligado al anterior, que consideraba la educación como un gasto, ha surgido el concepto de la educación como una inversión prioritaria de los países y frente al concepto de la educación como un instrumento para mantener el statu quo ha surgido el criterio de que uno de los fines fundamentales de la educación es contribuir a promover el cambio social y económico. Conviene examinar estos criterios antagónicos en una forma general

1—CRITERIO ARISTOCRATIZANTE vs. CRITERIO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Los sectores conservadores de nuestros países son indudablemente hábiles. Cuando ya no pueden, por razones históricas y presiones populares, defender un concepto o criterio fingen abandonarlo y aceptar el nuevo, pero intentando deformarlo u obstaculizarlo en su ejecución. Hay numerosos ejemplos. Uno, evidente, el de la reforma agraria, que fingen aceptarla pero deformándola a su favor y oponiéndose, por distintos medios, a su realización.

Algo igual ha sucedido con la educación. Ya no defienden, por lo menos abiertamente, el criterio de que la educación es para una élite escogida de la sociedad, mientras que a las grandes masas conviene mantenerlas en la oscuridad, para evitar "la subversión". Pero en la práctica obstaculizan su extensión en forma directa e indirecta, usando desde los medios más rudimentarios hasta los más refinados. Desde la omisión de una escuela, hasta el manejo de todo el sistema económico de tal manera que impida el acceso a la escuela.

Ejemplos del criterio aristocratizante sobre educación hay muchos en la historia y muchos, aunque más refinados, en la actualidad. La grandeza intelectual del siglo de Pericles, por ejemplo, sólo puede mantenerse debido a la gran explosión de la esclavitud, el Renacimiento, en que las artes y la ciencia recobran impulso, sólo es explicable por el empeoramiento de la situación económica y social del campesinado y artesanado. Y, oficialmente, dichas sociedades estaban satisfechas, igual que lo estaban los Atenieses cuando Sócrates se reunía con unos cuantos discípulos al pie de los robles; como lo estaban los ginebrinos al contemplar el modelo de educación individual que para Emilio les proponía Rousseau.

Frente a este absurdo concepto de educación ha surgido, como se ha señalado, el concepto Social de la educación, que algunos han denominado el "criterio de los derechos humanos" y que exige no ya la educación de un pequeño sector, sino las máximas posibilidades de acceso al estudio, capacitación y perfeccionamiento intelectual para toda la población.

Este concepto no sólo ha sido aceptado, sino llevado a la práctica —con diversos grados de profundidad y organización por numerosos países. Tales los casos de Suiza, donde la educación secundaria ha sido universalizada; el caso de Rusia; el de Estados Unidos de Norteamérica, donde cubierta la educación primaria, se tienen las siguientes estadísticas: en 1930, solamente uno de cada ocho americanos que trabajaban habían asistido a la escuela secundaria, ya para 1960, 4 de cada 5 jóvenes en edad escolar se encontraban no trabajando, sino acudiendo a sus estudios secundarios. En 1930 únicamente el 4% del grupo de edades correspondientes, asistían a institutos superiores y universitarios; para 1960 ese porcentaje había ascendido al 35%. En 1930, únicamente 3 de cada 100 trabajadores habían realizado estudios superiores; para 1960 esa cifra aumenta a 18 y para 1970 se encuentra en aproximadamente 35 (9).

Algo igual sucede en el Japón, país que con Reforma Agraria y educación ha logrado tal desarrollo. En 1963, del total de alumnos de edad entre 7 y 9 años, tenía matriculado un 99.9%, cifra aún superior a los casos de Estados Unidos, que contaba con 99.4% Reino Unido, con 99.7; Alemania con 99.0 y Francia, con 99.0%. En el nivel secundario contaba con un total de 60.2% de la población en tal edad y en el nivel superior un 15.7%. La población escolar superior ha venido creciendo entre 1958 y 1963 a una tasa de 44%, de lo que puede derivarse la situación actual (10)

2—EDUCACION COMO "GASTO" vs. EDUCACION COMO INVERSION

Intimamente ligada al criterio aristocratizante de la educación, se encuentra el criterio de que la educación es un "gasto": "ella sólo cuesta y no devuelve nada". Como ha señalado Peter Drucker, se ha considerado que la educación es un gasto simplemente y, por lo tanto, debe ser contabilizada como un gasto general fijo o, cuando más, como un "beneficio marginal de dudosa utilidad".

De este concepto han derivado algunas conclusiones que han tenido, lógicamente, una fuerte insidencia en el desarrollo de los países:

- 1—Ser educado significa ser improductivo
- 2—La educación es un ramo suntuario de la economía

Con esa ilógica lógica, cuanta menos gente educada exista, más gente productiva habrá; por lo tanto más conveniente es reducir la educación que impulsarla.

Por otra parte, si se trata de un sector de tipo suntuario lo más conveniente es preparar y emplear el menor número de gente, en este caso profesores, y como a todo empleado de un sector no importante pagarle poco

Frente a este criterio ridículo ha surgido el criterio de la educación como inversión, que en el caso del país viene siendo claramente definido y divulgado por la Universidad desde 1963. Llamado por algunos "criterio de los recursos humanos",

(9) Ver Peter Drucker, "Fronteras del Futuro".

(10) Ver Ministry of Education Japan, "Educational Standards in Japan, 1964" Tokio 1965 y Blewett, John "Higher Education in Postwar Japan" Sophia University Press, Tokio, 1965

este concepto traduce claramente, como ha señalado José Medina Echavarría (11) un viraje en la conciencia histórica, ya que significa afirmar en forma más o menos clara, que la educación como insumo posee el mismo carácter —ni más o menos— que las inversiones de otro tipo, o sea las económicas propiamente dichas

Este criterio es fundamental y lógico. Ningún país latinoamericano, o sub-desarrollado en general, puede en los momentos actuales lograr una independencia económica sin crear tecnología, pero no puede crear tecnología si no tiene ciencia; no puede simplemente asimilar tecnología si no tiene capacidad educacional; no puede crear industria propia si no tiene educación; no puede transformar los sistemas de explotación si no tiene educación.

Una cuestión si es evidente en este aspecto y se ha señalado al intentar una tipología del país en una sociedad donde las ventajas de ciertos sectores, con fuerte influencia política, son el resultado no del esfuerzo y de la aplicación de la ciencia y la técnica, sino de “privilegios” obtenidos en una estructura deformada e injusta, será una dura lucha hacer que este criterio se aplique

Por otro lado, mientras exista la actual estructura no habrá —como se ha señalado— una suficiente demanda de recursos humanos calificados. Por otro, aunque los gobiernos proyectaran la educación hacia una sociedad distinta, pero sin cambiar la actual, los ingresos que genera el sistema y su distribución, impedirían contar con los recursos suficientes de financiamiento. Ambos aspectos, pues, requieren un cambio radical en las estructuras económicas del país.

3—LA EDUCACION COMO MANTENEDORA DEL STATU QUO vs. LA EDUCACION COMO MECANISMO DE TRANSFORMACION SOCIAL

Se ha señalado que la educación no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar ciertos objetivos. En tal sentido, actualmente se libra en los países sub-desarrollados una lucha acerca de dos objetivos, entre otros, alternativos y opuestos que el sistema educativo debe tener: unos esperan —como ha señalado CÉPAL— que el sistema educativo refuerce y prolongue hacia el futuro los valores dominantes, los símbolos de status y las preferencias ocupacionales de la sociedad que las mantiene. Otras en cambio esperan que el sistema educativo estimule el cambio de los valores y relaciones económico-sociales existentes.

Los primeros esperan, como señaló adecuadamente el Padre José Inocente Alas en sus brillantes conferencias para ANDES (12), que valores culturales como el individualismo, el paternalismo y el familiarismo sigan siendo fomentados por la escuela a fin de mantener a las masas aisladas, esencialmente obedientes y persiguiendo en forma engañosa únicamente su propio bienestar, sin pensar que sólo el bienestar de todos podrá garantizar un bienestar individual. Estos valores son convenientes para continuar sosteniendo la situación actual.

Esperan, asimismo, y en especial de la escuela secundaria y universitaria, que le proporcionen la cantidad y calidad de profesional que ellos y no la sociedad demandan. Un profesional con excelencia técnica, esencialmente individualista, y nada más. El soporte de esta concepción es, como se oyó de boca de los terratenientes en el reciente Congreso de Reforma Agraria, que el proceso de desarrollo descansa en una tecnología cada vez más avanzada y que ésta se fundamenta en el desarrollo de la ciencia, que se supone debe estar por encima de toda ideología.

(11) Medina Echeverría, José “Filosofía, Filosofía, Educación y Desarrollo” Editoriales Siglo XXI y Universitaria de Chile México, 1961

(12) Días 15 y 29 de mayo en San Salvador y Santa Ana, respectivamente

La anterior concepción lleva a una sociedad estática y rígidamente estiatificada donde la clase dominante puede mantener el statu quo. Esta situación, naturalmente, no puede ser mantenida por largo tiempo.

Frente a tal criterio ha surgido aquel que considera que el sistema educativo debe, por un lado y mientras no se verifiquen los cambios necesarios, contribuir al cambio de la sociedad mediante el cambio de enfoque, a profundidad, de la preparación y formación de las nuevas generaciones, el cambio de valores y el redescubrimiento de valores propios, abandonados por valores ajenos. Por otro, prepararse para esa nueva sociedad.

Esto naturalmente implica, de parte del profesorado y en coordinación con todos los sectores nacionales, dar respuestas a dos interrogantes: Para que tipo de sociedad educar, y qué tipo de hombre formar como miembro de esa sociedad futura; o como lo ha expresado Medina Echavarría: "Para el educador, el proceso del llamado desarrollo económico es completamente neutral; lo que le importa y más debe interesarle es la conformación final de ese proceso, es decir, del tipo de estructura social en que termine y cristalice, o sea la forma de vida humana que esa sociedad permite realizar" (13).

De todas maneras, los grandes sectores nacionales tienen un punto de partida: su descontento de la situación actual, tienen ya, además, líneas centiales para una sociedad educada más justa, más solidaria y más racional.

Conviene para terminar este acápite, citar las palabras del Arzobispo de Olinda y Recife, Brasil, Dom Helder Camara al referirse al papel de la escuela en América Latina: "No olvidemos que la escuela es parte y expresión de la sociedad, y más precisamente, debería ser la conciencia crítica de esa sociedad en su proceso de transformación. La Escuela no puede quedarse indiferente: o es expresión al nivel de la cultura, de la sociedad como realidad pasada, o lo es como proyecto futuro. O traduce a las estructuras vigentes y es, por eso, un apoyo del statu quo o busca expresar a la sociedad en dimensión prospectiva" (14).

III ALGUNOS DATOS Y CARACTERISTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO SALVADOREÑO

En el país existen suficientes datos estadísticos y valiosos estudios realizados por educadores salvadoreños, como para obtener un diagnóstico preciso de la situación prevaleciente y de las causas que la determinan. Por ello, en este trabajo únicamente se presenta un resumen general, con el objeto de intentar, posteriormente, encontrar una relación causal entre tal situación y la estructura económica del país.

Una revisión, aunque estática, puede obtenerse de golpe con unas cuantas cifras. Según el Censo Nacional de Población de 1961, el 52% de la población 10 años y más, era analfabeta en el país, descompuesto tal porcentaje por zonas, se tenía un 31.9% de analfabetismo en la zona urbana y de 68.1% en la zona rural (15). En el período de 1961 de cada 100 niños de edad escolar, solamente 45 se matricularon en primer grado; de éstos sólo 34 alcanzaron el cuarto grado y de éstos, finalmente, únicamente 22 terminaron su sexto grado (16). Para el año extremo del período, 1967, únicamente un 56% de los alumnos que aprobaron ese sexto grado

(13) Opus cit. pág. 115.

(14) Conferencia "La Universidad y las resoluciones de desarrollo necesarias a América Latina", dictada en la Universidad Católica de Chile, Santiago 1969.

(15) Pineda, Hugo Leonel y otros "El sistema Educativo en El Salvador Situación a 1964 y Perspectiva" Rev. La Universidad, Nos. 3-4, 1969.

(16) Anaya Montes, Mérida "Estado actual de la Educación primaria en El Salvador" Rev. La Universidad, 1969.

se incorporaron al Primer Curso de Plan Básico (17). En otras palabras, sólo 12 de cada 100 niños que comenzaron su primer grado. Para dicho año, la Universidad sólo absorbió aproximadamente el 40% de los alumnos que aprobaron su nivel secundario.

Lo anterior demuestra no solamente un método selectivo irracional, sin ninguna base pedagógica, que impone el sistema del país sino el derroche de recursos humanos que se realiza. Conviene ver, rápidamente, algunos detalles de esta situación.

I—ANALFABETISMO

Esta ha sido una de las tareas más grandes para el desarrollo económico y social del país. Si se observa el problema en perspectiva histórica se nota una reducción, pero una reducción que no corresponde al incremento de la población, ni al supuesto desarrollo de la tecnología en el país.

Año	Población Total	Alfabetos	%	Analfabetos	%
1930 (1)	1 062 167	275 931	26.0	786 236	74.0
1950	1 316 685	556 572	42.3	760 113	57.7
1961	1 695.800	861 000	50.8	834 800	49.2

Aunque, como se ha señalado, los datos del Censo de 1930 ya han sido ajustados, originalmente consideraba un estado intermedio entre el alfabetismo y el analfabetismo: el semi-analfabetismo. Debe señalarse que ello representaba una situación más real, ya que debe considerarse como analfabetismo potencial todos aquellos alumnos que abandonan la escuela primaria con un segundo o primer grado aprobados, puesto que con el tiempo, en nuestro medio, se convierte en analfabetos totales por desuso. Estas cifras son fuertes en el país. El período 1950-59, por ejemplo, había arrojado un total de 253 373 personas, que pueden ser considerados analfabetos potenciales. Para lograr un enfoque más real, pues habría que considerar tal situación.

Para tratar de paliar un poco este tremendo problema se creó el Departamento de Educación Fundamental, el que —en medio de problemas y estrecheces— centró su atención en el área rural. Su mayor matrícula la alcanzó en 1954, con un total de 16 500 personas en calidad de alumnos, luego comenzó a disminuir, hasta que dentro del actual proceso de reforma educativa fue suspendido. En el período 1952-1960 se estima logró alfabetizar un total de 102 000 personas (18).

2—NIVEL PRIMARIO

Los datos centrales sobre el nivel primario han sido recogidos y sistematizados, para un período, en un trabajo del Lic. Luis Aparicio (19) y que acá se tomarán para mostrar la situación imperante. En el cuadro inserto puede verse el comportamiento, para el período 1964-68, de las variables población en edad escolar (7-14 años) y matrícula, con las cuales se obtiene la absorción anual de la nueva población y el porcentaje de población escolarizada.

(17) Ramos, R. H. "Consideraciones en torno a la Situación Actual de la Educación Media y Superior no Universitaria" Rev. La Universidad 1969.

(18) Pineda, H. L. Opus Cit.

(19) Aparicio, L. Estado Actual de la Educación Primaria en El Salvador. Rev. La Universidad, 1969.

PODER DE ABSORCION DE LA EDUCACION PRIMARIA

(población 7-14 años)

Año	Población ¹⁾	Aumento Anual	Total Matrícula	Absorción Anual	% de Población escolarizada
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1964	591 300		378 138		64 0
1965	610 200	18 900	387 249	9 111	63 5
1966	628 700	18 500	431 099	43 850	68 6
1967	649 600	20 900	475 365	44 266	73 2
1968	671 300	21 700	479 826	4 461	71 4

Debe señalarse de antemano, que las cifras anteriores se refieren únicamente a matrículas, en otras palabras no se ha deducido las cifras de deserción estudiantil

Si se compara las cifras relativas al aumento proyectado de población (columna 2) con las de absorción anual (columna 4), se nota que para 1965 fue absorbido únicamente un 50% aproximadamente de la población en edad escolar, en los años de 1966 y 1967 la absorción sobrepasa el incremento habido en la población en un 150%, aproximadamente. En otras palabras, amplía su campo a población de mayor edad. Ello según manifestaciones del Profesor Apaicio se debió al crecimiento de plazas para maestros desocupados y al programa de construcciones, entre otros factores. Sin embargo, para 1968 la absorción vuelve a reducirse drásticamente, para absorber un 20% nada más del aumento de la población.

Al comparar, en términos porcentuales, la población matriculada (columna 3), con la población total en edades de 7 a 14 años, se obtiene el porcentaje de población escolarizada, que para 1968 significaba un 71 4%. Este índice, sin embargo, no puede ser tomado como definitivo, ya que de ese total matriculado se pierde —bien por deserción, bien por falta de escuelas— un alto porcentaje, especialmente en los tres primeros grados. En 1968, por ejemplo, al total de 28 6% de niños en edad escolar que no asisten a la escuela (mortalidad escolar), habría que agregar el número de alumnos que se retiraron, ya matriculados, en el transcurso del año y que se estimó en 51 450 niños. “Sólo para 1968 —dice el autor citado— la diferencia (entre febrero y octubre), acusó una deserción de 51 450 niños que, sumada a la mortalidad ocurrida en ese año, puso al final del período UN CUARTO DE MILLON DE NIÑOS FUERA DEL SISTEMA”

Comparando la retención y la deserción para cada grado en el período 1963-1968, se tiene los siguientes resultados:

Año	Grado	Retención %	Deserción %
1963	1º	100 0	—
1964	2º	62 6	37 4
1965	3º	49 6	50 4
1966	4º	41 5	58 5
1967	5º	35 2	64 8
1968	6º	31 6	68 4

Desde el punto de vista económico, lo anterior significa una pérdida inmensa para el país. Estimaciones realizadas para 1965 calculaban que el valor económico de la deserción ascendía, Q2,500 000 anuales, esto únicamente con base al costo por alumno (20). Si a lo anterior se sumara lo que los economistas llaman el costo de oportunidad, o sea lo que la persona hubiese producido en el tiempo de permanencia, y el costo social, o sea la estimación del producto que hubiesen generado con adecuada preparación todas esas personas retiradas, ya se tendrá una visión global del derroche de recursos que se hace en el país.

3—NIVEL MEDIO

Se ha señalado ya lo reducido de la población en la edad respectiva que termina el sexto grado en el país. De esa población, no toda pasa —por diversas razones que tratarán de detectarse posteriormente— al nivel secundario, como puede verse en el cuadro inserto, para el período 1963-68.

INCORPORACION DE ALUMNOS APROBADOS DEL SEXTO GRADO AL PRIMER CURSO DE PLAN BASICO DIURNO

Año	Nº de alumnos aprobados de 6º Grado	Incorporados al 1er. Curso de P.B.	%
1963	13 668	9.554	69.7
1964	16 464	10 821	57.7
1965	19 063	11 095	58.2
1966	20 700	12 174	58.8
1967	24 353	13 636	56.0
1968	27.493	14 635	53.2

Puede verse que en términos porcentuales la incorporación de alumnos al nivel primario se ha venido reduciendo constantemente, desde el 69.9% en 1963, hasta el 53.2% en 1968. En términos absolutos la incorporación ha tendido a mantenerse estática.

Para el período 1956/60 se determinó que, del total de alumnos que ingresaban al nivel secundario, únicamente un 45.4% aprobaban el Plan Básico y sólo el 18.9% lograba salir graduado (21).

4—NIVEL UNIVERSITARIO

Fácilmente puede deducirse que al nivel universitario llega una reducida población que ya ha sido irracionalmente seleccionada por el sistema, fundamentalmente por razones económicas. Distintos índices obtenidos de los estudiantes en 1963-64 (niveles de ingreso de la familia, estudios realizados por el padre, etc) (22) indican que en la población estudiantil predominan los miembros de la clase media, alta y baja, y, muy pocos los provenientes de la clase obrera del país. Naturalmente los miembros de la población campesina no tienen ninguna participación (23).

(20) Soto Blanco, Ovidio "La Educación en Centroamérica" Citado por Aparicio L. Opus Cit

(21) Pineda, H. L. Opus cit pág. 44

(22) Ver Facultad de Ciencias Económicas "Primer Censo Estudiantil Universitario", 1963-1964

(23) Aca se hace referencia al profesorado de Nivel Primario esencialmente. La diferencia en el Nivel Secundario es muy poca. Pero esa situación no puede extenderse al profesorado de Nivel Superior que tiene condiciones absolutamente distintas.



© 2001, DERECHOS RESERVADOS

Prohibida la reproducción total o parcial de este documento, sin la autorización escrita de la Universidad de El Salvador

SISTEMA BIBLIOTECARIO, UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

La Universidad por lo tanto, sólo puede tratar por medio de planes de beca y residencia, "democratizar" la enseñanza hasta el punto que le permite un sistema anti-democrático

Una comparación entre el universo de estudiantes que se examinaron y los que realmente ingresan, puede verse en el cuadro siguiente:

NUMERO DE ESTUDIANTES QUE SE EXAMINARON Y SE MATRICULAN EN LA UNIVERSIDAD

	1964		1965		1966		1967		1968		1969	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Se examinaron	1343	100	1629	100	1802	100	2482	100	2705	100	3407	100
Matriculados	805	60	1015	62	1260	70	1553	62	1531	56	1599	46

Fuente: Administracin Académica Universidad de El Salvador

El cuadro anterior demuestra en primer lugar una gran diferencia entre los egresados del nivel secundario que pueden ingresar al nivel superior y los que se examinan

Pero también lleva a preocupación el amplio margen entre estudiantes que se examinan y que pueden ingresar a la Universidad. En efecto, en la serie estudiada, a partir de 1966, se produce una tendencia decreciente hasta llegar en 1969, a una población admitida del 46%

Este fenómeno se debe en parte a deficiencias del nivel secundario. Las notas mínimas de aceptación de la Universidad se han reducido de 5 a 4.5 y 4.3 y para 1970, en que se señala un cupo de 2 500 estudiantes esta nota se tiene que reducir a 3.7. Ello, implica la necesidad de una adecuada coordinación al Ministerio de Educación, a fin de colaborar a aumentar los niveles.

Pero el problema se agrava más, al producirse en los últimos años altas tasas de deserción y repetición en las Areas Comunes.

Esto debe llevar a meditar, por otra parte y a nivel universitario, sobre la relación que debe existir, entre las condiciones sociales del país y lo que algunos han dado en llamar la "excelencia académica", problemas que de todas maneras ha sido ya planteado al aprobar el máximo organismo universitario, a propuesta del Congreso de Areas Comunes, una política gradual, en el plazo de cinco años, de puertas abiertas.

5-CONDICIONES DEL PROFESORADO (23)

El tratamiento que se hace del profesorado en el país, indica claramente que aún prevalece el criterio de que la educación es un ramo suntuario. Trabajando en condiciones inadecuadas, en su mayoría, sin equipo y material suficiente y adecuado; sin bibliotecas convenientes y con bajísimos niveles de ingreso; y sin muchas oportunidades, en términos relativos, para profundizar o refrescar su conocimientos.

Sobre el nivel de ingresos, baste citar las observaciones realizadas por un miembro de ANDES: "De acuerdo al escalafón, cada clase tiene un sueldo base distinto, el cual experimenta pequeños aumentos por cada cinco años de servicio, lo que se conoce como ascenso de categoría. A los quince años de labor se ha logrado el

suelo máximo, en adelante, no existen alicientes económicos. Los bajos sueldos se demuestran con la siguiente tabla:

Clase "C"	4ª	Categoría	¢ 175 00	mensuales
	3ª	"	185.00	"
	2ª	"	200.00	"
	1ª	"	210 00	"
Clase "B"	4ª	"	190.00	"
	3ª	"	210 00	"
	2ª	"	225 00	"
	1ª	"	240 00	"
Clase "A"	4ª	"	210 00	"
	3ª	"	230 00	"
	2ª	"	250 00	"
	1ª	"	270 00	"

A los Directores de escuelas completas (con los seis grados de primaria) se les asigna un sobresuelo de ¢ 20 00 mensuales y a los Sub-Directores con sexto grado a su cargo, ¢ 12.00; pero estos sobresueldos no se cumplen en todos los casos. Directores de los dos turnos en escuelas de doble jornada, tienen un sobresuelo de ¢ 80 00 mensuales, pero tienen que trabajar 10 horas diarias

Con remuneraciones como las descritas, ¿qué nivel de vida puedan tener la familia de un profesor de primaria? la respuesta se hace evidente si comparamos con el salario de un motorista de bus urbano en San Salvador, que es de ¢ 360.00 mensuales (24)

Huelga todo comentario. Las cifras son evidentes para formarse una idea del nivel de vida del profesor con remuneraciones tan exiguas

6-ALGUNAS CONCLUSIONES GENERALES

Las estadísticas anteriores y estudios ya realizados permiten llegar a las siguientes conclusiones sobre el sistema educativo salvadoreño:

- a) El sistema social y económico prevaleciente en el país convierte el sistema educativo en un organismo selectivo de bases irracionales. Esta selección tiene lugar por aspectos de tipo económico
- b) Tal situación ocasiona inmensas pérdidas —tanto sociales como económicas al país— que se manifiestan no sólo en el costo real, anual por deserción (¢ 2 500,000), sino en el costo de oportunidad y económico
- c) La situación social y económica del país permite poner en duda los propósitos del sistema educativo actual y su capacidad para contribuir al desarrollo económico.
- d) Los contenidos de programas y planes permiten asegurar que uno de los objetivos actuales del sistema educativo es la conservación del statu quo (25)

(24) López, José Mario "Situación Actual del Maestro en la Educación de El Salvador" Rev. La Universidad, 1969

(25) Ver Anaya Montes, M. Opus cit. Pág. 163 y subs.

VER ANEXO EN PAGINA 32

CUADRO 1-2
AMERICA LATINA: CUADROS SOCIALES Y ECONOMICOS

País	Matrícula primaria como porcentaje de la población de 14 años (1965)			Matrícula secundaria superior como porcentaje de la población de 20 años (1965)			Tasa media anual de crecimiento de la matrícula en el período 1956-1965			Población económicamente activa según rama de la actividad económica, en porcentajes (último censo disponible)				Producto bruto interno real por habitante (1964)		Tasa anual de crecimiento del producto bruto 1953-1964		Porcentaje del gasto total del gobierno no central en		Ingresos tributarios del gobierno central como porcentaje del PIB		Producto agrícola bruto como porcentaje del producto interno bruto promedio 1963-65		Índice de producción de alimentos por habitante promedio 1964 (1957=100)		Tasa de crecimiento anual del costo de vida 1960-1965		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	
	Matrícula primaria como porcentaje de la población de 14 años (1965)	Matrícula secundaria superior como porcentaje de la población de 15 años (1965)	Matrícula secundaria superior como porcentaje de la población de 20 años (1965)	Enseñanza primaria	Enseñanza media	Enseñanza superior	Año	Sector primario	Sector secundario	Sector terciario	Producto bruto interno real por habitante (1964)	Tasa anual de crecimiento del producto bruto 1953-1964	Educación (1965)	Salud (1965)	Ingresos tributarios del gobierno central como porcentaje del PIB	Producto agrícola bruto como porcentaje del producto interno bruto promedio 1963-65	Índice de producción de alimentos por habitante promedio 1964 (1957=100)	Tasa de crecimiento anual del costo de vida 1960-1965										
Argentina	90.5	51.4	12.6	2.1	3.9	4.0	1960	22.1	35.5	42.4	891	-0.6	17.2	4.4	5.3	100	23.2											
Bolivia	65.1	22.5	2.4	7.8	12.9	12.5	1950	75.8	13.1	11.1	185	0.4	27.5 a)	2.8 b)	8.6	97	5.1											
Brasil	61.6	25.9	2.3	6.2	13.8	10.0	1950	60.7	13.1	26.2	307	2.1	7.3 e)	4.7 d)	29.0	110	62.5											
Colombia	57.9	23.8	2.7	7.7	13.1	18.0	1964	50.3	19.2	30.5	364	1.3	9.9	4.7	32.6	100	12.4											
Costa Rica	85.5	31.3	4.2	8.0	8.0	15.0	1963	50.1	18.7	31.2	492	1.3	24.4	8.4	30.5	88	2.5											
Cuba	96.1	29.7	3.0	6.8	12.8	3.3	1953	42.2	20.4	37.4	—	—	—	—	—	—	—											
Chile	62.9	36.3	4.7	3.4	6.3	11.2	1960	33.5	26.2	40.3	691	1.0	10.6	10.9	11.1	92	2.7											
Ecuador	54.6	20.0	2.8	5.3	9.2	10.0	1962	57.6	18.8	23.6	310	0.8	15.4	5.9	36.7	94	3.8											
El Salvador	63.5	18.8	1.3	6.4	10.7	5.0	1961	60.9	17.2	21.9	328	2.6	22.9	10.3	29.8	102	0.2											
Guatemala	42.5	9.8	1.6	7.6	14.0	20.0	1964	65.9	14.2	19.5	329	3.1	14.3	8.8	31.2	113	0.2											
Haití	30.1	5.7	0.2	2.8	13.3	—	—	—	—	—	92	-0.9	11.6 e)	12.4 f)	49.2	76	2.9											
Honduras	58.6	8.6	1.7	10.8	9.1	20.0	1961	70.3	10.3	19.4	208	0.7	19.7	6.8	51.5	110	2.9											
México	76.4	17.9	3.6	6.8	17.6	17.0	1960	55.8	17.8	26.4	579	0.6	23.4	14.9	16.1	111	1.8											
Nicaragua	59.7	12.9	2.1	7.7	31.6	20.0	1963	60.6	15.3	24.1	265	0.0	16.6	7.4	38.7	99	1.6											
Panamá	62.5	45.1	6.9	4.1	8.3	13.3	1960	50.9	13.6	35.5	568	3.4	23.7	13.1	22.0	103	1.0											
Paraguay	81.4	16.8	3.5	3.2	4.6	10.0	1962	57.3	18.5	24.2	262	-0.9	16.3	4.1	38.4	93	5.3											
Perú	79.8	25.9	7.2	6.1	16.3	17.3	1961	54.0	17.4	28.6	399	2.7	27.1	16.2	23.0	103	9.2											
Rep. Dominicana	64.0	16.2	1.6	2.2	4.4	2.5	1960	66.3	11.8	21.9	267	1.7	13.3	6.8	14.9 g)	82	2.8											
Uruguay	92.0	53.7	7.9	2.1	5.6	—	—	—	—	—	804	-0.9	26.5	—	—	115	28.1											
Venezuela	75.1	31.0	5.6	11.5	26.3	36.6	1961	36.8	19.9	43.3	854	2.0	11.9	8.6	7.6	—	—											
Barbados	—	—	—	—	—	—	1960	26.5	27.1	42.7	—	—	—	—	—	—	—	—										
Guayana	—	—	—	—	—	—	1960	40.9	24.9	34.2	—	—	—	—	—	—	—	—										
Jamaica	—	—	—	—	—	—	1960	40.5	23.8	35.7	—	—	—	—	—	—	—	—										
Trinidad y Tobago	—	—	—	3.3	17.7	3.3	1960	26.0	29.0	45.0	—	—	—	—	—	—	—	—										

Fuente: Col. (1), (2), (3) Matrícula tomada de *Evolución de la situación Educativa en América Latina, 1956-65*. UNESCO/MUNEDCAL/6 cuadros 6-9-11, pag. 12-19-29. Población por años individuales del Boletín Demográfico CELADE año 2 vol. 1. Sigo. Chile 1969.

Col. (4), (5), (6) *Evolución de la Situación...* op. cit. cuadro 3 pag. 8

Col. (7), (8), (9) Datos extraídos para cada país en particular del último censo disponible.

Col. (10), (11) *Boletín Económico de América Latina* Vol. XII No 2 Oct. 1967, cuadro 11, pag. 240.

Fuente: CEPAL, opus. cit.

Col. (12), (13), (14) *Progreso Socio-Económico de América Latina*, op. cit.

a) 1966; b) 1966; c) 1964; d) 1964; e) 1966-67;

f) 1966-67; g) Porcentajes del PIB; h) 1964.

Col. (15) *Estadío Económico de América Latina 1956*, 68, 11, 61, Cuadro 232, pag. 381.

Col. (16) *Evol. reciente de la econ. de América Latina* CIES/1138 cuadro 1 pag. 4.

Col. (17) *Estudio Económico de América Latina*, 67, 11, C. 1, cuadro 15, pag. 38.

IV INSIDENCIA DE LA ESTRUCTURA ECONOMICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1—A manera de Diagnóstico

Como se señaló en el acápite tercero, los fines de la educación pueden no ser alcanzados si hay factores que actúan como obstáculos, tales como los bajos niveles de vida, la impermeabilidad social, etc., en este apartado del trabajo se centrará la atención en los obstáculos que la estructura económica del país presenta para alcanzar los fines que debe tener la educación y/o que, de estar fijadas, contribuirían a degenerarlos.

Se ha visto el irracional sistema selectivo que el sistema económico, especialmente, produce en el país. Ello se ve comprobado al estudiar las causas de la deserción escolar en el país. Para 1950, de acuerdo a estudios de Unesco, las causas del absentismo (mortalidad, deserción y la asistencia irregular) (26) eran las siguientes:

Falta de Escuela	26.4%
Por tener que trabajar	22.5
Negligencia de los Padres	36.0
Otras razones	14.9

Estos datos, aún cuando sean para 1950 pueden ser tomados en el momento actual, ya que en el país no se ha producido cambios que pueden indicar una variación de tal situación. Por el contrario, es más adecuada la hipótesis de que tal situación ha empeorado en ciertos renglones.

Con un criterio riguroso, puede decirse que todas estas causales tienen un origen económico. La falta de escuelas especialmente en el área rural donde de las 8.757 aulas que existían para el nivel primario en 1967, sólo 3663 correspondían a esta zona, a pesar de ser mayor la población, es esencialmente de origen económico: La imposibilidad de los vecinos para hacer escuelas y pagar profesores o del Gobierno, que es el obligado, para captar los fondos para tal inversión.

La segunda causal, o sea del absentismo por tener que trabajar, es consecuencia de los bajos ingresos de la familia.

Ello obliga al núcleo familiar a hacer trabajar a los niños desde los 7 u 8 años de edad para complementar el reducido ingreso familiar. Este es un fenómeno evidente. Se ve en la Costa, en las Haciendas, en las cercanías de las ciudades o pueblos y en éstos mismos, se ve en el país entero.

La negligencia, como bien ha señalado el Lic. Aparicio, tiene como último origen el analfabetismo, que provoca motivaciones negativas entre los padres, lo que hace mantenerlos fuera de la escuela; y el origen del analfabetismo no puede ser otro que la situación económica en que se mantiene a las grandes masas de población.

Aún la falta de organización y la falta de un plan de democratización de la enseñanza de los organismos encargados, pueden reducirse al aspecto económico, sólo que en este caso interpretado como presiones de grupos interesados en mantener el statu quo.

(26) UNESCO, opus cit. cita tomada de Aparicio, L. opus cit.

En el fondo de todas estas causales de deserción sólo puede encontrarse la mala distribución del ingreso real en el país, y la desocupación de recursos que generan el sistema prevaleciente. El sistema educativo no puede ser reformado, pues, mientras tal situación persista.

En efecto y de acuerdo con datos de CEPAL, en el país el coeficiente de concentración del ingreso —mayor concentración, cuanto mayor se acerque a la unidad— era de 0.54, para el año de 1967. En el Reino Unido este índice era de 0.34, en Estados Unidos de 0.40. En Argentina, Brasil y Colombia de 0.48 y en Panamá de 0.49, entre otros.

Buscando detrás de este elevado coeficiente de ingreso en el país se encuentra, en efecto, que en ese mismo año el 50% de la población se quedaba apenas con el 16% del ingreso generado, mientras sólo un 10% de esta población total se quedaba con el 46% y más aún, en la cúspide, un 5% de la población se quedaba con el 33% de dicho ingreso (27).

Ese 50% de la población que sólo capta el 16% estaba integrado, en su mayoría, por obreros, campesinos y empleados, todos ellos generadores del ingreso total. El 5%, por el contrario, estaba representado en gran medida, por terratenientes, o sea aquellos que reciben un ingreso elevado simplemente por el hecho de contar con un título de propiedad.

Esos datos para el total del país. Conviene ver, también, las proporciones de ingreso que se generan en el sector rural.

De acuerdo a estudios del Comité Interamericano de Desarrollo Agropecuario (CIDA) se tenía que los niveles promedios de ingreso fluctuaban entre \$ 568.00 anuales que recibían los trabajadores sin tierra, anualmente, hasta \$ 68,750 en las grandes propiedades.

Esto indica las desproporcionadas relaciones existentes (28).

Debe tomarse en cuenta que son valores promedios y que las cifras se reducen o amplían, respectivamente, en los extremos. En otras palabras, existen trabajadores sin tierra con niveles anuales de ingreso más reducido y grandes terratenientes con ingresos más altos.

¿Cuál podrá ser la causa última que determina esta concentración de los ingresos del país y, por lo tanto, su mala e injusta distribución? Encontrar esa causa es, sin duda, encontrar la causa de los obstáculos hacia una sociedad mejor educada y más productiva.

La respuesta es lógica. Existe concentración del ingreso porque existe concentración de la fuente de tales ingresos. En el caso de nuestro país, eminentemente agrícola, existe una gran concentración de la tierra, lo que ha traído, al extender sus actividades los terratenientes, una concentración en los otros sectores, y una fuerte influencia en el poder político.

La concentración que existe del factor tierra trae como consecuencia, entre otras, la concentración del ingreso y por lo tanto la existencia de grandes sectores que no pueden tener acceso a la educación, a la salud, a la vivienda y al poder político mismo y la existencia de formas absurdas y feudales de explotación como

(27) Ver CEPAL "Boletín Económico de América Latina" Vol. XII, No. 2, Octubre de 1967. Nueva York, 1968.

(28) Ver CIDA CAIS "El Salvador: Características Generales de la Utilización y Distribución de la Tierra" México, agosto de 1968 (mimografiado).

Colonia, Arrendamiento, aparcería que impiden el desarrollo del país. Esta concentración es fácilmente detectable con los datos del Censo Agropecuario de 1961

Tamaño	Nº de Explotaciones		Superficie	
	Nº	%	Nos.	%
Menores de 1 Ha	105 685	47.1	55 474	0.5
De 1 a 99 Has.	99 036	44.1	277 649	17.8
De 10 a 499 "	15 119	6.8	338 550	21.7
De 50 a 1999 "	3 436	1.5	298 655	19.2
De 200 y más "	1 013	0.5	589 112	37.8
Total	224 289	100.0	1 559 440	100.0

Pero el problema cobia mayor perspectiva al considerar la utilización que se hace de la tierra, según recientes estudios (29):

Intensidad del uso	Habits.	%
Eficiente	331.600	19
Deficiente	100.000	6
Mal Uso	804.000	47
Sin Utilizar	487.400	28
Total	1 723 000	100

En sencillas palabras, mientras el gobierno estima conservadoramente índices de desocupación de 32%, mientras miles de niños no pueden asistir por razones económicas a la escuela, únicamente se está haciendo uso eficiente del 19% del territorio agrícola. Todo ello por mantener satisfechos e intocables a los grandes terratenientes.

2—Cambios en la Estructura Económica y sus efectos en la Educación en algunos países.

Algunos sectores podrían argumentar que los anteriores planteamientos son el resultado de hipótesis no verificadas. A ello puede responderse con ejemplos concretos de los efectos que un cambio en la estructura económica deformada ha tenido en la educación en algunos países.

Ya se ha visto datos relativos a la educación japonesa. Este país, como han manifestado peisoneros de su Gobierno, ha podido lograr los actuales niveles de desarrollo fundamentándose especialmente en la reforma agraria de 1945, que terminó con los sistemas de arrendamiento, y liberó las fuerzas sociales para iniciar un plan masivo de educación. Educación y reforma agraria han sido las bases sobre las cuales se levantó una industrialización acelerada y un aumento considerable de la producción y el bienestar.

Otro ejemplo es Cuba. País esencialmente agrícola y con una estructura económica deformada, presentaba cifras, aunque en menor grado, similares a las del

(29) Entre otros, FAO "Uso potencial de la Tierra Parte I: El Salvador", Roma 1967. Herrero F. G. "Zonificación rural Estructura Agraria y Desarrollo", Asoc. de Economistas Agrícolas, San Salvador Feb. de 1969 y González Luna, H. y Romero Forero "Zonificación Agrícola, Pecuaria y Forestal" 1968.

país En 1959 se dicta la primera Ley de Reforma Agraria que desata las fuerzas necesarias para lograr, en forma acelerada alfabetizar el país, ampliar la educación en todos los niveles y para todos los sectores, especialmente aquellos que, como en nuestro país, estaban marginados del sistema educativo

Algunas cifras, confirmadas por UNESCO, FAO y otros organismos internacionales como CEPAL —demuestran lo anterior

En 1960, por ejemplo, el pueblo cubano se propone terminar con el analfabetismo para 1961. Decenas de miles de maestros, trabajadores, estudiantes y campesinos se dedican a tal labor, viviendo en todas las zonas, y a fines de diciembre de 1961 se ha alfabetizado un total de 707 212 personas, con lo que el índice de alfabetismo de 23.6% existente de tal campaña se reduce a un 3.9%, la mayoría de éste representando personas cuya edad y salud no permitía el proceso (30).

En este proceso colaboraron un total de 268 420 personas, clasificadas de la siguiente forma:

	Total
Instructores Populares	120 632
Brigada Obrera "Patria o Muerte"	13 016
Brigada "Conrado Benitez"	100 000
Maestros	34 772

La forma en que se comporta la matrícula en los distintos niveles puede verse en cuadro siguiente

De 1958/59, último período de Batista, a 1966/67, la matrícula total sube de 834 881 alumnos a 2 044 023. Ello como consecuencia del aumento en los niveles de ingreso en todos los sectores, por medio de la reforma agraria y otras medidas, y del interés del nuevo gobierno por impulsar —por necesidades sociales y económicas— la educación. Debe señalarse que el sector educativo tiene un presupuesto abierto en el país; en otras palabras, el requisito para obtener fondos es la presentación de Planes beneficiosos al país.

MATRICULA EN LOS DISTINTOS NIVELES DE ENSEÑANZA DEL MINISTERIO DE EDUCACION

	1958/59	1966/67	% de Aumento
Total	834 881	2 044 023	
Primaria	717 417	1 353 899	
Media	888 123	241 122	
Universitaria	25 599	29 539	
Educación de Adultos	—	413 195	
Diferenciada	—	5 216	
Otras enseñanzas	3 742	4 397	

Debe llamarse la atención no solamente sobre los porcentajes de aumento, sino sobre la aplicación de la educación a sectores adultos y el área diferenciada, totalmente abandonadas por el régimen anterior.

(30) Ver Sergio Aranda, "La Revolución Agraria en Cuba" Edit. Universitaria, Santiago de Chile, 1969.

Pero los cursos de alfabetización no fueron suficientes. A partir de 1962 se inició una campaña, la del seguimiento, a fin de que los alfabetizados continuaran preparándose. Se crearon cursos especiales que sólo ese primer año cubrió una matrícula de 299 88 adultos. Se abrieron aulas en granjas, fábricas, barrios, etc y para ello se demandó un total de 10 000 maestros adicionales.

Como dijera el Dr. Roy John, Cardiólogo Norteamericano que visitara Cuba, "Toda la Isla es una Escuela" (31).

Ello ha exigido no sólo emplear a todo el profesorado existente, sino a establecer planes acelerados de preparación. Esto contrasta con algunos países donde habiendo analfabetismo y deserción inmensa a todo lo largo de los distintos niveles, deben cerrarse escuelas normales y mantenerse fuera del sistema educativo un gran contingente de maestros.

El caso chileno, asimismo, permite observar el efecto que una reforma agraria tiene en el aspecto educativo. Aunque el grado de profundidad y amplitud del proceso impide detectar o hablar de cambios totales en todo el sistema educativo, es posible observarlos en la población beneficiada.

Al iniciarse la reforma se hizo una muestra entre los beneficiados, para detectar algunos índices de tipo social (1965-66). Dos años después (1967-68) se volvió a pasar la muestra y se encontraron los siguientes datos comparativos (32).

Nivel de Estudios	Primer Informe	Segundo Informe
No fueron a la escuela	31 0%	16 0%
Estudios Primarios	65 0	79 0
Humanidades	4 0	2 5
Enseñanza Técnica	—	2 5
Total	100 0%	100 0%

Facilidades para Educar a los hijos

Peores que antes	5.0%
Iguales que antes	11 0
Mejores que antes	79 0
No tienen hijos escolares	5 0
Total	100 0%

Puede notarse a simple vista el favorable cambio experimentado.

La reforma permitió, a nivel del sector reformado, el trabajo de capacitación y organización campesina, realizadas fundamentalmente por medio de los siguientes programas: Educación básica, capacitación técnica, edición de material didáctico y organización campesina.

En 1967, por ejemplo se organizó el primer nivel de educación básica para erradicar el analfabetismo entre los asentados o beneficiados de la reforma agraria, cuyo índice ascendía al 40%. Para ese año existía un total de 4 605 familias. Con

(32) Ver ICIRA-FAO "Evaluación Social de los Asentamientos de la Reforma Agraria en Chile", preparada por Dr. Oscar Domínguez. Ediciones ICIRA, Chile 1969.

un total de 186 centros, tuvieron un total de alumnos de 3 386 Para 1968, se establecieron los dos niveles con un total de 601 cursos y 6 982 alumnos

Podrían enumerarse una serie de ejemplos de países donde los cambios en la estructura económica —de mayor o menor profundidad— han producido efectos positivos y ampliados en el sistema educativo No obstante, los mencionados son suficientes para mostrar la íntima relación causal entre educación y estructura económica

V QUE IMPLICA UNA REFORMA EDUCATIVA EN EL PAIS

En la situación actual, una reforma educativa debe implicar, no solamente el cambio en sus estructuras, sino, fundamentalmente, en su misión social a fin de convertir el sistema educativo en un instrumento de cambio del sistema en general o, como algunos han señalado, en un “agente revolucionario”

Con base a tal formulación, lo importante y decisivo es como la educación puede ayudar a transformar el sistema político-social, que a su vez es obstáculo, y no —como tratan de sostener sectores interesados— como adecuar la educación al sistema

Los que defienden la primera posición pueden ser llamados plenamente “reformistas”, mientras para los otros puede adoptarse el calificativo de “modernistas”, aunque traten de hacerse pasar por reformistas Es conveniente, por la implicación que tiene para el país, saber distinguir la diferencia entre ambos conceptos, aparentemente sutiles.

Los “modernistas” pueden ser perfectamente clasificados en dos grandes grupos, que pueden sin duda interrelacionarse: los que podríamos llamar “administrativos” y los que podríamos denominar “Académicos” Los primeros señalan como problema fundamental la racionalización de todos los recursos que se utilizan, sin ningún enfoque político que cuestione —como ya ha sido señalado— a la sociedad Basta, para ellos el simple estudio de las estructuras educativas, sin ninguna relación a los contenidos de tales estructuras y sin hacer referencia a la revisión ideológica de las bases que sustentan al sistema educativo como unidad Utilizan —como han señalado numerosos autores— la política, concientes de centrar el problema en lo formal y administrativo

Los “modernistas académicos”, por otro lado o por el mismo, tratan simplemente de racionalizar los recursos a fin de adecuar el sistema educacional a la revolución científico-tecnológica, sin importarles a quien beneficie tal situación Luchan, pues, por el saber y la ciencia “pura”, tratando —artificialmente— de separar la problemática social de la educativa

El Dr Paris al referirse a tales clases de “modernizadores” ha sostenido: “Distintos orígenes, diferentes campos, diferentes intenciones. Resultados similares desubicación del problema educativo en sus relaciones con las sociedades subdesarrolladas y dependientes Desmovilización de los educandos y educadores de las luchas políticas anti-imperialistas y antioligárquicas Neutralización del conocimiento Atomización de los problemas políticos y académicos En resumen: administración de lo actual” (33)

(33) iParis, Enrique: “La Reforma en la Universidad de Chile”, Revista Educación Minist de Educación, Stgo 1969

El proceso modernista, pues, persigue una mayor eficiencia en el sistema educativo, pero en función de la actual estructura o cuando más hacia una sociedad modernista industrial. La renovación de métodos de enseñanza, su contenido y toda su estructura, pues, estarán en función de esa sociedad tecnológica, una de cuyos prerrequisitos o exigencias es la "excelencia académica", que en nuestros países significaría cerrar toda posibilidad o esperanza de acceso a la educación, por lo menos superior, a los grandes sectores provenientes de las clases obreras y campesinas del país.

La reforma, por el contrario y en síntesis, implica llevar adelante un proceso que termine con las viejas estructuras existentes, con los viejos valores; un proceso que tienda a la democratización del sistema educativo en todos sus aspectos y con los nuevos criterios; que modifique la preferencia y calificaciones educacionales; que ubique a la escuela, en fin, en íntima relación con la sociedad de que forma parte, en franco compromiso para su cambio.

Las anteriores consideraciones han tenido que ser lo suficientemente amplias, como para permitirnos, más que evaluar la situación de la "reforma educativa" que actualmente se impulsa en el país, hacernos las siguientes interrogantes:

- 1—La reestructuración que se hace actualmente en el país al sistema educativo ¿Ha tenido como fundamento un tipo de sociedad futura a educar? ¿Ha tenido como fundamento un nuevo tipo de hombre salvadoreño de esa futura sociedad? ¿O simplemente se verifica una reestructuración con base a la deformada sociedad que actualmente prevalece?
- 2—Al trazarse las metas de la llamada "reforma educativa" ¿se ha tenido en mente transformar o contribuir a transformar el actual sistema político social imperante?, o por el contrario, o se trata de una simple "modernización" de las estructuras educativas para adecuarlas al sistema imperante, y cuando más, para satisfacer la demanda de determinados sectores?
- 3—¿Está esa "reforma" integrada dentro de una política integral de desarrollo económico y social o sólo es un modo descoordinado por hacer bajar las presiones sociales?

Una correcta respuesta a las interrogantes anteriores nos lleva a la conclusión de que lo que se ha intentado hacer o se intenta hacer en el país es un simple proceso de "modernización" y no un proceso de verdadera "reforma educativa". Más aún, en la concepción de los actuales planificadores del Gobierno la educación no juega ningún papel importante.

- 1— Anaya Montes, M. "Estado Actual de la Educación Primaria en El Salvador". Rev. La Universidad, San Salvador 1969.
- 2— Aparicio, L. "Estado Actual de la Educación Primaria en El Salvador". Rev. La Universidad, 1969.
- 3— Aranda, Sergio. "La Revolución Agraria en Cuba" Edit. Universitaria y Siglo XXI, 1969.
- 4— Blawet, J. "Higher Education in Postwar Japan". Sophia University Press, Tokio 1965.
- 4^a— Barahona, R. A. 'Algo Sobre la Educación Primaria en El Salvador'. Ver La Universidad, San Salvador 1969
- 5— CIDA-CAIS 'EL SALVADOR: Características Generales de la Utilización y Distribución de la Tierra', México, Agosto de 1968 (mimeografiado).
- 6— COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL) "El Cambio Social y la Política de Desarrollo Social en América Latina" E/CN. 12/826 Perú, 19/2/69. (mimeografiado).
- 7— Corporación de la Reforma Agraria (CORA) "Cuatro años de Reforma Agraria". Santiago de Chile, 1969.
- 8— DRUKER, P "Fronteras del Futuro".
- 9— FAO "Uso Potencial de la Tierra. Parte I: El Salvador", Roma 1967.
- 10— HELDER CAMARA D. "La Universidad y las revoluciones de Desarrollo necesarias a América Latina", Universidad Católica de Chile, Santiago 1969 (mimeografiado)
- 11— ICIRA-FAO 'Evaluación Social de los Asentamientos de la Refroma Agraria en Chile". Chile 1969.
- 12— López, J. M. "Situación Actual del Maestro en la Educación de El Salvador". Rev. La Universidad, 1969.
- 13— López, J. A. "La Educación Secundaria en El Salvador". Rev. La Universidad, San Salvador 1969.
- 14— MINISTERIO DE EDUCACION, "Diagnóstico Estadístico y Proyecciones de la Educación Primaria en El Salvador". Dirección General de Cultura, 1970.
- 15— Ministerio de Educación, "La Estructura del Sistema Educativo y sus objetivos específicos" (mimeografiado).
- 16— Ministerio de Educación "El Programa de Estudios", 1970. (mimeografiado).

- 17— MINISTERIO DE EDUCACION “Situación Demográfica, Social, Económica y Educativa de El Salvador” San Salvador, 1962.
- 18— MINISTRY OF EDUCATION JAPAN “Educational Standards in Japan, 1964” Tokio 1965.
- 19— Medina Echeverría, J. “Filosofía, Educación y Desarrollo”. Editoriales Siglo XXI y Universitaria de Chile. México, 1961.
- 20— Nurker, R. “Problemas de Formación de Capital” Fondo de Cultura Económica. México 1955.
- 21— OFICINA DE PLANIFICACION ECONOMICA “Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación”, 1968-1972. San Salvador.
- 22— Pineda, H L. y otros “El Sistema Educativo en El Salvador. Situación a 1964 y Perspectivas”. Rev. La Universidad, Nos. 3 y 4, San Salvador 1969.
- 23— Ramos, R H. “Consideraciones en torno a la Situación Actual en la Educación Media y Superior no Universitaria”. La Universidad, San Salvador, 1969.
- 24— UNESCO “Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina”. S 68.II.G 7.
- 25— Universidad de El Salvador, Facultad de Ciencias Económicas, “Primer Censo Estudiantil Universitario” 1963-1964.
- 26— Universidad de El Salvador, Depto. de Registro, Admisión y Selección. Boletín Informativo, Nov. de 1969.

CUADRO I-1

AMERICA LATINA: INDICADORES DEMOGRAFICOS

P A I S	Poblacion (1963)	Total (1968)	Densidad Rural (1965)	Tasas de natalidad 1960-65 (4)	Esperanza de vida al nacer (5)	Grado de urbanización (6)	Crecimiento de la poblacion en el último periodo intercensal			Estructura por edad 1968 en porcentaje	
							Total (7)	Urbana (8)	Rural (9)	0-14 (10)	15-64 (11)
Argentina	23 616	8.5	(3)	22-23	67	57.7	1.8	3.0	0.4	29.6	63.5
Bolivia	4 439	4.0	—	43-45	44	19.6	—	—	—	42.5	54.6
Brasil	88 105	10.3	335.0	41-43	58	28.1	3.1	6.5	2.1	42.2	55.1
Colombia	21 686	18.1	443.0	41-44	56	36.6	4.0	7.0	1.7	46.9	50.4
Costa Rica	1 667	32.6	632.0	44-46	66	24.0	4.0	4.5	3.8	47.9	48.9
Cuba	8 019	69.7	—	43-36	67-71	35.5	2.1	3.7	3.1	34.8	60.4
Chile	9 343	12.5	216.0	34-36	59	54.7	2.8	5.9	2.0	39.6	55.9
Ecuador	5 636	19.8	620.0	47-50	54	26.9	3.0	6.6	2.0	46.5	50.6
El Salvador	3 217	153.1	1 673.0	47-49	51	17.7	3.0	5.8	2.3	46.8	50.2
Guatemala	4 895	44.9	1 442.0	46-48	49	15.5	3.1	5.6	2.7	46.1	51.0
Haití	4 973	177.6	—	45-50	42	5.1	—	—	—	52.2	54.9
Honduras	2 413	21.5	410.0	47-50	47	11.6	3.0	8.1	2.5	47.0	50.6
México	47 335	23.9	185.0	44-45	60	29.6	3.1	5.2	2.3	46.2	50.5
Nicaragua	1 904	13.6	538.0	47-50	49	23.0	2.6	5.9	1.9	47.3	49.7
Panamá	1 318	17.3	489.0	41-42	61	33.1	2.9	4.5	2.3	44.3	52.1
Paraguay	2 258	5.5	118.0	42-45	57	15.9	2.7	2.8	2.6	46.5	50.2
Perú	12 771	9.9	314.0	44-45	54	28.9	2.2	5.7	1.3	44.9	51.9
R. Dominicana	4 059	82.8	1 480.0	45-48	50	18.7	3.6	9.1	2.7	47.5	49.9
Uruguay	2 820	15	47.0	24-25	69	61.3	1.7	3.0	0.6	28.6	63.0
Venezuela	10 051	11	153.0	46-48	61	47.3	3.7	7.5	1.4	45.3	51.8
Barbados	265	662.5	—	(a) 29-32	65	—	—	—	—	—	—
Guyana	713	3.3	—	39-40	61	—	—	—	—	—	—
Jamaica	1 792	162.9	—	(a) 39-40	65	—	—	—	—	—	—
Trin. y Tobago	1 062	212	—	(a) 37-39	64	—	—	—	—	—	—

Fuente: Col. (1) *Boletín Demográfico*, CELADE año I Vol. II cuadro 1, Santiago de Chile 1968.
 Col. (2) Area según Boletín Estadístico para América Latina, vol. III N° 2, cuadro 3. Población según *Boletín Demográfico op. cit.*
 Col. (3) *Progreso Socioeconómico de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Fiduciario de Progreso Social, Sexto Informe anual 1966. Número de habitantes rurales por cada 1,000 hectáreas dedicadas a cultivo y a pasturas.
 Col. (4) *La Situación Demográfica en América Latina*, cuadro 8 pág. 12 última columna. División de Asuntos Sociales (Ditto) Julio 1968.
 Col. (5) Esperanzas de vida al nacimiento implícitas en las proyecciones del cuadro 1 del *Boletín Demográfico op. cit.*
 Col. (6) La Urbanización en América Latina, cuadro 6 pág. 14, División de Asuntos Sociales (Ditto) Septiembre de 1968. Porcentaje de la población total residente en localidades de 2,000 y mas habitantes.
 Cols. (7), (8), (9) *La Urbanización en América Latina, op. cit.* cuadro 9 pág. 22. Población Rural. Población de centros de menos de 20,000 habitantes; Población Urbana. Población de centros de 20,000 habitantes y más.
 Cols. (10), (11), (12) *Boletín Demográfico, op. cit.* cuadro 2. Porcentaje de la población total que corresponde a cada grupo de edades.
 (a) Estimaciones.