Serie de Informes de Conferencias, Cursos y Reuniones No. 19

Reunión Técnica Internacional sobre Educación y Desarrollo Rural

México, 25 - 30 de octubre, 1971

Convenio IICA/ZN - ROCAP

Guatemala

Serie de Informes de Conferencias, Cursos y Reuniones No. 19

Reunión Técnica Internacional sobre Educación y Desarrollo Rural

México, 25 - 30 de octubre, 1971

Convenio IICA/ZN—ROCAP

Guatemala

00000191

EL CONTENIDO DE CADA UNO
DE LOS TRABAJOS ES RESPON-
SABILIDAD DEL AUTOR.

CONTENIDO

PROLOGO

Antecedentes

El Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas es un organismo especializado de la OEA, establecido en 1942 por los gobiernos americanos para promover su desarrollo económico y social a través de la educación y la investigación.

Fundamentos

La Zona Norte del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA, cuya sede regional está en la ciudad de Guatemala y que ofrece servicios a los países del istmo centroamericano, México y a algunos ubicados en el área de Las Antillas, se ha esforzado por dar prioridad, dentro de las líneas de acción que el IICA ha establecido, a los aspectos relacionados con la educación y el desarrollo, *específicamente en el área rural.*

No obstante, es muy cierto que dentro de la complejidad que adquiere el mundo contemporáneo y en consecuencia la grave problemática del subdesarrollo, es imposible trazar una clara demarcatoria entre lo que es educación y desarrollo rural, y educación y desarrollo general (global o integrado).

De lo anterior se deduce que la reunión técnica citada, a pesar de enfocar su máxima atención a la correlación o concomitancia existente entre educación y desarrollo rural, muchas veces conceptualiza y precisa tal relación en base a un todo orgánico.

Contenido

Se trató de especificar y concretar las relaciones más importantes que existen entre:

Educación y Desarrollo Social: de acuerdo a los diversos trabajos de investigaciones realizados sobre la posible correlación entre ambos sectores de actividad, parece existir una clara influencia del proceso educativo sobre la movilidad social, desarrollo de la comunidad, integración nacional, urbanización y cambios en la población, entre otros.

Educación y Desarrollo Económico: la mayor parte de los autores e investigadores dedicados a este campo, prácticamente coinciden en señalar que hace sólo muy pocos años que se empezó a considerar la educación como una variable que contribuye al crecimiento económico. A este respecto hay que recordar que la clásica teoría económica medía el crecimiento económico o la producción, sólo en términos de la disponibilidad de labor y capital. Muchos economistas se resistían a ver la educación como una inversión en seres humanos, los que podrían aumentar su productividad al disponer de un mayor conocimiento y habilidades.

Sin embargo, cuando dichos economistas empezaron a trabajar sobre las maneras como se acumulaba el capital físico, no fueron capaces de encontrar una razón que justificara cierta parte considerable del crecimiento económico. Pero ahora han encontrado dos factores importantes que podrían explicar este fenómeno: la educación y la investigación.

Educación y Desarrollo Político: la relación entre la educación y la política no es nueva. Filósofos políticos tan famosos como Platón y Aristóteles tienen principios contenidos en frases como estas . . . "Como es el Estado, así es la Escuela", o ... "lo que se quiere en el Estado, debe ser puesto (enseñado) en la Escuela".

Felizmente, esta etapa de parroquialismo en los educadores y otros cientistas que se relacionan con este campo, parece haber pasado. Por ejemplo, la influencia de los sociólogos (especialmente sociólogos educacionales) y de sicólogos, ha sensitivizado a los educadores y a los cientistas políticos acerca de la relevancia del proceso de *socialización, del sistema de estratificación* y de la naturaleza de las *organizaciones formales.*

Existe además, un creciente interés bajo esta relación educación-política en los aspectos relacionados con el rol de la educación en la formación de actitudes, valores y de la personalidad; en el reclutamiento de las "élites", y en los cambios socio-políticos.

Educación y Desarrollo Cultural: posiblemente sea este campo de relación donde menos especificidad existe, como asimismo, el área de relación donde menos trabajos se han realizado.

La educación es una condición necesaria e indispensable para mantener cierta continuidad cultural en una sociedad, pero al mismo tiempo es una variable y un medio sustancial que puede ayudar a cooperar inteligentemente con un cambio cultural. De esta última manera, la sociedad procura mantenerse al nivel y ritmo de los cambios, modificando, en cada generación, la herencia educacional que se ha venido enseñando en los colegios y universidades. Para estos objetivos, los educadores tratan de reinterpretar el conocimiento pasado y los valores en existencia, con el objeto de crear nuevas situaciones que adapten mejor al alumno al proceso de cambio y de desarrollo. En otras palabras, se crean nuevos conocimientos y habilidades, los que de una u otra manera son incorporados a los currículos en uso.

De este modo, se puede observar que la cultura procura anticiparse al futuro, tratando de poner a disposición de la nueva generación cierta información y de desarrollar en ella actitudes y habilidades designadas para poder inter-actuar con posibles situaciones no predecibles.

En concordancia con lo anterior, el sistema educacional puede ser una fuente inadvertida de cambio cultural, o puede también influir o controlar dicho cambio.

Resultados

Si bien es cierto que nada en las ciencias sociales puede considerarse como absoluto y finalizado, el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas se complace en dar a conocer en esta publicación, los trabajos presentados a la citada reunión, como una contribución a los estudiosos que se encuentran abocados a estructurar las relaciones que hay entre la educación y el desarrollo integral. Se espera que esta contribución coopere en una medida razonable a promover programas de desarrollo nítidos a los países del continente.

BORIS YOPO
Especialista en Educación y Desarrollo
Director de la Reunión

EL IICA Y LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

José Emilio G. Araujo[1]

Celebro la oportunidad de estar presente en esta importante reunión porque me permite expresarles la especial satisfacción que siento cada vez que me encuentro en este dinámico país y con su generoso pueblo.

Al mismo tiempo, como profesor universitario que ha vivido permanentemente interesado por los asuntos de la educación, hallo este momento muy propicio para hablarles un poco de la orientación básica del IICA en el momento actual.

El IICA, con 29 años de experiencia en el sector agropecuario y consciente de los problemas fundamentales del sector, ha decidido tomar la Proyección Humanista como filosofía de su actividad al servicio de los pueblos de nuestro hemisferio en la presente década de los años setenta.

La Proyección Humanista del IICA consiste en enfatizar los aspectos humanos en el desarrollo de nuestra agricultura. Con demasiada frecuencia, el desarrollo de los sectores de la economía se ha mirado como mero crecimiento del producto y de las ganancias, relegando al hombre a un segundo plano.

El IICA desea ciertamente seguir impulsando el aumento de la producción y productividad de nuestra agricultura, pero ante todo desea que el hombre del campo sea tratado en este proceso con dignidad y participe plena y equitativamente en los resultados de sus esfuerzos y en el desarrollo y vida nacional.

En otras palabras, pensamos que el crecimiento económico es para el hombre y para todos los hombres y está subordinado a la dignidad, libertad y respeto del hombre.

Consecuentes con esta filosofía, seguimos trabajando como antes en los aspectos técnicos y económicos de la producción y comercialización, pero sin olvidar que estos aspectos no deben ser otra cosa sino medios para el mejoramiento de las condiciones en las que vive el hombre, especialmente el campesino de escasos recursos y el consumidor de poca capacidad económica al que se debe proveer de los productos alimenticios a precios asequibles.

Nos ocupamos de los aspectos de la distribución del resultado del proceso productivo para conseguir que esta distribución sea equitativa, empezando por la distribución y ordenación de los factores de producción y de los servicios, hasta llegar a los aspectos de comercialización que si no se regulan bien, pueden privar al agricultor del fruto de sus esfuerzos. También nos ocupamos de mejorar las condiciones de trabajo en el campo y las condiciones de vida en las zonas rurales.

El IICA, como organismo especializado interamericano para la agricultura dentro de la familia de países de la OEA y a través de sus oficinas nacionales y centros de apoyo, procura ayudar a los gobiernos en sus esfuerzos para adoptar esta Proyección Humanista.

Las ideas de la Proyección Humanista que hemos expuesto, si bien son ampliamente aceptadas en nuestros países, su puesta en práctica puede encontrar resistencias por parte de aquellos grupos de personas que tienen una visión, parcial y deshumanizada del desarrollo.

Pensamos que de la educación, más que de cualquier otro medio, depende la superación de estas resistencias. Es cierto que algunas formas de imposición pueden doblegar las voluntades, pero no es menos cierto que el verdadero éxito de una concepción humanista depende en definitiva de la convicción y colaboración que derivan de un cambio de mentalidad.

La educación podría ayudar tanto a los campesinos que deben ser promovidos con su propia participación, como a las personas que directa o indirectamente influyen en los destinos del sector agrario desde posiciones públicas o privadas.

La situación actual de la educación de los campesinos está muy lejos de ser adecuada, incluso en los aspectos más externos. En 1962 se estimaba que en la

---

[1] Doctor en Agronomía. Director General del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la O.E.A.

mitad de los países latinoamericanos, dos terceras partes de la población era analfabeta. Además, el grueso de los agricultores de bajos ingresos no tienen conciencia adecuada de sus problemas y posibles soluciones. Actualmente las escuelas primarias tratan de cubrir todo el territorio rural, pero cuando lo consiguen, de hecho casi nunca enrolan un porcentaje alto de los niños en edad escolar. Además, la calidad de la enseñanza es muy pobre, sea por la falta de preparación y número de los maestros, sea por la falta de locales y materiales escolares apropiados, que combinado con la falta de maestros coloca en una sola aula alumnos desde preparatoria hasta los últimos grados; sea por la deficiencia de los programas de educación que se imponen a toda la nación sin considerar las diferentes circunstancias en las que se desenvuelve y se desenvolverá a la vida de los alumnos.

La enseñanza secundaria no sólo es prohibitiva para la mayoría de los muchachos y muchachas de las zonas rurales más apartadas, sino que además, por su deficiente contenido y orientación, desemboca en un callejón sin salida para el que no puede ingresar en la universidad, resultando en un esfuerzo inútil porque los alumnos no aprendieron nada práctico.

Los pocos jóvenes de las zonas rurales que llegan a ingresar en las universidades se encuentran con serias dificultades por razón de una base deficiente, resultado de una educación primaria y secundaria pobre; además la universidad, en términos generales, ofrece una educación de muy baja calidad.

Faltan escuelas técnicas que desarrollen las habilidades naturales de los alumnos en aquellas materias que pueden ser útiles en las circunstancias de la vida en las que se encuentran o para habilitarles para trabajos en otros sectores de la economía.

Faltan escuelas para adultos que puedan liberar al hombre del campo de la esclavitud de la ignorancia.

Consideramos que la educación puede abrir la puerta de la promoción económica, social y política del campesino e integrarlo a la sociedad nacional, pero sólo a condición de que esta educación tenga la calidad necesaria para, además de instruir en materias útiles, formar en el campesino el hábito de razonar correctamente sobre las cosas; desarrollar su capacidad de observación y análisis; mantener al campesino en todo el proceso educativo en contacto constante con los problemas concretos de la sociedad en la que vive y despertar en él, deseo de conocer; progresar y participar en la vida comunitaria. Finalmente esta educación debería proponer al campesino valores que orientaran y sostuvieran la acción individual y colectiva hacia los objetivos del desarrollo material y moral.

Una educación de tal calibre sería auténticamente humana y eficaz.

Así formado el campesino, se habría creado en él la energía interna necesaria para el cambio. Porque en realidad los esfuerzos que los gobiernos y el IICA puedan hacer para mejorar las condiciones de vida y de trabajo de las masas rurales son poco eficaces si no cuentan con la comprensión y colaboración de estas mismas masas.

Mirando ahora a las personas que directa o indirectamente influyen en los destinos del sector agrario desde posiciones públicas o privadas, se ofrece a la educación un campo y un objetivo vital para que la Proyección Humanista pueda conseguir efectos positivos.

Educadas muchas de estas personas en universidades, aprendieron seguramente muchas cosas; pero les faltó aprender de una manera objetiva y exenta de demagogias la realidad total de la vida de los campesinos, de sus problemas y aspiraciones, de los obstáculos que se levantan en el camino de su progreso; sobre todo les faltó adquirir una sensibilidad social auténtica para los problemas de las masas marginadas sin cuya desmarginalización no se puede construir una sociedad justa.

Lamentablemente esta carencia de educación no es sólo propia de la universidad. También lo es de las escuelas primarias y secundarias. Quizás sea, desde el punto de vista de la eficiencia pedagógica, más importante este tipo de educación en la escuela primaria y secundaria, cuando el niño no está demasiado inclinado y deformado por el ambiente y el egoísmo, y cuando las impresiones dejan una huella más profunda y duradera.

El contenido de la Proyección Humanista supone necesariamente un cambio en las prioridades actuales en cuanto a la distribución de los recursos, los servicios y los productos. Este cambio -que con mucha frecuencia afectará los intereses creados de algunos, supondrá el esfuerzo de resolver problemas difíciles y enfrentarse a las presiones e inercias- no lo

realizarán los gobernantes y funcionarios a quienes la educación y formación no haya enriquecido con valores y principios capaces de grandes sacrificios para el bien de las masas marginadas.

En este punto y mirando la educación en general y especialmente la universitaria. creemos en la necesidad de incluir en los currículos técnicos, materias o temas especiales destinados a producir nuevas y permanentes actitudes profesionales.

Por ejemplo .las referidas actitudes podrían conseguirse de la siguiente manera:

a) **Impacto educativo**: por la producción de una firme mentalidad para la acción, resultante de la propensión al trabajo sistemático, la consolidación de hábitos positivos, maneras de ser, cultivo del razonamiento original bien fundamentado, la avidez por la adquisición de nuevos conocimientos y la propensión por buscar soluciones efectivas para los problemas enfrentados. Entiendo que esta tarea educativa corresponde a toda la institución, desde su dirección superior hasta el último profesor que se considere a sí mismo un educador.

b) **Impacto científico**: por medio de una bien fundamentada revisión del método científico, la asociación con trabajos de investigación que se encuentren en marcha y la preocupación por investigar problemas regionales concretos. Esta tarea debe caber a los cursos de lógica experimental, o asociarse con los cursos de estadística que a veces sólo ofrecen el conocimiento del manejo de unos instrumentos mecánicos de análisis estadístico. Todos los educadores cuya profundidad académica les permita ser investigadores comprobados deberían también preocuparse por este aspecto.

c) **Impacto económico**: por la asociación del criterio económico con todas las actividades en que participan, sean éstas de orden científico, de aplicación tecnológica o de otra naturaleza. Aquí también se debería incluir la preocupación por los problemas relacionados con la eficiencia estructural y operativa de la empresa: agrícola, agroindustrial o de otros tipos. Esta tarea debe caber en los cursos de economía y administración. Posiblemente podría ser mejorada por medio de una subdivisión de uno de ellos, a ser presentada ya en el primer período lectivo. Desde luego, todo el docente que trabaje con problemas reales debe igualmente preocuparse por la transmisión de una inquietud económica a todos sus estudiantes.

d) **Impacto social**: por la producción de una consciente preocupación en el futuro profesional por los problemas humanos, de la comunidad y del medio en que desarrollará sus actividades. Sobre todo, para que resulte una convicción de que el profesional, cuanto más especializado sea, mayores obligaciones adquiere en términos de ejercer un liderazgo para mejorar la condición humana, individual y colectiva, del ambiente en que deberá actuar. Esta tarea debe corresponder a seminarios especiales a ser presentados en el primer período de los estudios y como parte integrante de los cursos de sociología y extensión que se puedan exigir.

e) **Impacto cultural**: por la convicción de que la formación profesional no se completa con la pura instrucción o la especialización esterilizada socialmente, aun cuando sea de gran profundidad técnica, ya que la educación, la ciencia, el sentido artístico y las normas de conducta van íntimamente integrados con el proceso cultural de cada pueblo, cada época y cada individuo. Desde luego, éste podrá ser altamente instruido, pero continuar inculto. Así, entiendo que al profesional de nivel superior le corresponde por lo menos un mínimo de conciencia cultural, para que así lo sea en realidad. Esta tarea debe ser favorecida por la dirección de cada curso, por los profesores individualmente y en especial por los profesores consejeros y orientadores que se hayan nombrado para cada estudiante.

Profesionales así preparados serán la base sólida para una auténtica proyección humanista en todos los sectores nacionales donde vayan a trabajar.

Con agrado se observa que muchas autoridades de nuestros países comparten con nosotros la inquietud de mejorar la condición humana de nuestra sociedad y en especial de los campesinos de nuestras zonas rurales, y han comprendido que la educación juega un rol de primera magnitud.

Tenemos una nación como México, que ha sido un ejemplo para América y el mundo de una perma-

nente revolución humanizadora en beneficio de sus poblaciones rurales.

Chapingo también se ha erigido en un paladín valeroso "del trabajo como instrumento de la cooperación humana, de la promoción de un reposado compañerismo entre los hombres que trabajan la tierra, de una filosofía que preconiza la devoción al esfuerzo sin egoísmos y sin privilegios, tan sólo dedicada a producir el bien común".

Expresiones como "Enseñar la explotación de la tierra, no del hombre", constituyen columnas maestras del ideal y de la misión de ser humanos -en beneficio de esa importante parte de la humanidad que deriva sus vidas del ambiente rural y a él finalmente las devuelven totalmente algún día.

En el IICA saludamos este lema con mucha alegría, porque encierra un concepto de trabajo y porque resume una preocupación por la condición humana en el medio rural.

Señores, la satisfacción de haberlos acompañado en este acto inaugural de la Reunión Técnica Internacional sobre Educación y Desarrollo Rural promovida por la Zona Norte del IICA, constituye para mí particular honor, dada la alta significación de los participantes a este acto. Déjoles los mejores deseos de éxito en sus trabajos y la confianza de que el IICA y la educación agrícola en América, tendrán un alto índice positivo de costo-beneficio de las ideas que aquí serán debatidas.

EXTENSION COMO EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Humberto Rosado E.[1]

Introducción

En este trabajo se ha intentado enfatizar las interacciones entre el proceso de extensión y los elementos y recursos para el desarrollo; pero es imposible dejar de mencionar, aunque sea de una manera muy superficial sus relaciones con investigación, educación, tecnología y desarrollo agrícola.

La Adquisición de conocimientos es sólo una parte del todo puesto que se hace necesario que el conocimiento adquirido *sea transmitido* para que no muera y porque el conocimiento nuevo y el conocimiento transmitido *deben ser usados* para que no se transformen en cosas inertes y estériles.

La historia nos demuestra que, separadamente ninguno de estos aspectos tuvo una amplia repercusión; pero cuando fueron combinados, la reacción resultante contribuyó a lo que Clifford Hardin, Presidente de la Universidad de Nebraska, llama "la explosión de conocimientos nuevos" y sus aplicaciones, que caracterizan al mundo moderno.

Estos tres aspectos del conocimiento encontraron sus *contrapartes institucionales* en tres funciones, integradas o no, en la Universidad: *Adquirir* nuevos conocimientos por medio de la *investigación; transmitir* el conocimiento adquirido por medio de la *enseñanza; estimular el uso* o la aplicación del conocimiento por medio de la *extensión.*

Conceptualizada de esta manera la *extensión es educación en acción;* pero también *para la acción.* Es la educación que persigue motivar, estimular y acelerar el progreso social y económico.

Históricamente la extensión es la función más "joven" de las tres. Está orientada a lograr un mejor uso de los factores que aumentan y aceleran la producción, y hacia el logro de mejores niveles de vida de la población rural.

[1] Ph. D. en Educación. Educador Principal. Dirección Regional para la Zona Norte del IICA de la OEA.

Agricultura y Desarrollo

Es difícil definir exactamente qué es el desarrollo porque éste se nos puede presentar desde múltiples puntos de vista para apreciar un fenómeno que se caracteriza por una serie de índices diversos. Así, nos referimos a la necesidad del desarrollo cuando se observa que los índices de ingreso per cápita no aumentan o disminuyen, o bien cuando los índices de producción del sector agropecuario no aumentan conforme al ritmo de expansión demográfica, etc. En todo caso se habla de que "no ha habido cambio" o de que el cambio ha sido desfavorable. En esta forma estamos considerando al desarrollo como un cambio, como a "cualquier cambio que afecte las ofertas de factores fundamentales o a las demandas de productos."

Lo anterior es una concepción económica del problema que lleva implícita la idea de progreso económico cuando se aplican esfuerzos para lograr un cambio que tenga como fin obtener un producto mucho mayor. Planteando el concepto en esos términos no se puede declarar que el desarrollo así concebido sea deseable desde el punto de vista social. porque no "es posible demostrar que la obtención de un producto mucho mayor, necesariamente signifique un mejoramiento medible en bienestar social."

Al hablar de "desarrollo" en todos estos casos se está pensando en el aumento del ingreso nacional producido por modificaciones o cambios habidos en los diferentes "sectores productivos" de un país. Cuáles son estos sectores productivos? Básicamente son: Comercio, Industria, Agricultura, Energía, Servicios, etc. El esfuerzo de un país puede ir directamente hacia cualesquiera de ellos, muchas veces con detrimento de los otros. Desarrollar la industria o la minería, requiere cantidades de recursos físicos como económicos que deben ser extraídos generalmente de otros sectores productivos.

Así podemos decir que la agricultura ha contribuido al desarrollo de otras actividades cuando se ha producido en ésta una descapitalización en recursos

humanos (inmigraciones de los hombres jóvenes hacia las ciudades) y de inversiones (inversiones en áreas no agrícolas con dinero o créditos producidos o respaldados en la agricultura).

Por otra parte, la comunidad nacional aspira a obtener una serie de bienes y servicios -bienestar social- que representan el producto del crecimiento, o desarrollo equilibrado de los diferentes sectores productivos del país. Por ejemplo, las mayores expectativas industriales o del comercio provocan un flujo de mano de obra hacia estas actividades y por ende la concentración de nuevos núcleos de población. Estas nuevas poblaciones requieren de servicios adecuados (luz, agua, teléfono, comercio, etc.) que necesariamente deberán crecer paralelamente al desarrollo de estos núcleos. Otro ejemplo el de las múltiples relaciones que crea la expansión demográfica con la ocupacionalidad, instrucción, alimentación, salud, vivienda, etc. Al hablar primeramente de desarrollo se piensa en términos de lograr un cambio en los diferentes sectores productivos tendientes a mejorar el bienestar social.

La importacia de la integración del sector agrícola en el desarrollo económico ha sido analizado por diferentes autores e instituciones. Se puede decir que en los dos últimos decenios, ha habido "una toma de conciencia" en América Latina, de la necesidad de integrar el sector agropecuario en el desarrollo de un país.

Hay quienes consideran que el no haber creado las condiciones propias para que se progresara en la agricultura, es el factor más importante que ha estorbado el desarrollo económico en las regiones relativamente subdesarrolladas.

Lograr cambios en el sector agrícola es difícil, debido no sólo a las características propias de la agricultura que las diferencia por ejemplo de la industria, minería, etc., sino también por los problemas sociales que envuelven dichos cambios: Problemas y derechos del propietario del capital, problemas y derechos del propietario del trabajo y problemas tradicionales y políticos.

Es por esto que muchas veces el desarrollo económico puro, sin considerar los efectos de los cambios inducidos en el bienestar de los diversos grupos humanos, es difícil concebirlo como algo realizable. Al hablar de un desarrollo agrícola que tenga como meta aumentar o perfeccionar las actuales estructuras del sector agrícola, se está pensando sólo en un aumento de la productividad lograda mediante la formulación de programas que no implican cambios profundos en la estructura agraria. Es justamente la actual disposición o estructura la fuente de una serie de males que se han venido nombrando como "defectos de las estructuras que impiden el desarrollo del sector agrícola."

Investigación y Tecnología

Los factores que han sido considerados clásicamente como bases del desarrollo agrícola, y que juegan dentro del proceso económico son: la tierra, el capital y el trabajo. Pero a partir de la segunda guerra mundial se ha empezado a dar más énfasis al estudio de la importancia que tiene la introducción de las innovaciones tecnológicas en el economía. Simón Kuznets dice al respecto:

> "Apenas resulta necesario actualmente insistir en que la ciencia constituye la base de la técnica moderna y que ésta a su vez, es la del crecimiento económico actual. Sin el surgimiento y desarrollo de la ciencia moderna y de la tecnología a que ha dado origen, ni la producción económica ni la población hubieran aumentado al elevado ritmo con que lo han hecho en el último siglo o siglo y medio en los países desarrollados.
>
> La condición necesaria para la rápida evolución del crecimiento actual de la renta per cápita, combinado con el aumento sustancial de la población, viene dada por el carácter continuo del progreso económico y por la serie de recientes descubrimientos científicos que lo sustentan."

En relación con el desarrollo hay un consenso en el sentido de que debe prestársele primordial atención: *a la gente que interviene en la producción* (empresarios, productores, mano de obra asalariada); *a la disponibilidad de capital y bienes de capital* (maquinaria, equipos, estructuras y capital de operación); y *al inventario de conocimientos*, (tanto técnicos como de organización), y *a su forma de distribución entre los productores.*

Tecnología y Proceso de Cambio

En la actualidad parece existir una corriente de opinión en el sentido de considerar que el incremento logrado en los rendimientos por trabajador no puede ser explicado de una manera adecuada, solamente por las adiciones de capital, sino que una parte sustancial de ese incremento es la resultante de una utilización más eficaz del capital y de una técnica mejor y difundida más ampliamente.

La hipótesis de que las mejoras tecnológicas pueden significar un empleo más efectivo de los bienes de capital de una empresa agrícola disminuyendo los costos por unidad de producción o aumentando la producción por unidad de costo, justifica la necesidad de establecer *un programa que tienda a introducir innovaciones tecnológicas* en las empresas agrícolas. Esta importancia ha sido destacada por Schumpeter, quien opina:

> "El lento y continuo crecimiento a lo largo del tiempo del aporte nacional de medios de producción y de bienes de ahorro es, evidentemente, un factor importante para explicar el curso de la historia económica a través de los siglos, pero queda totalmente oscurecido por el hecho de que el desarrollo consiste fundamentalmente en la utilización de los recursos existentes de modo distinto, en su aplicación para hacer cosas nuevas, independiente de que dichos recursos aumenten o nó."

El profesor Clark E. Chartain de la Universidad de Michigan, para enfatizar la importancia de los avances tecnológicos y su contribución para el desarrollo, cita los estudios de Solow, Fabricant y Massel[1] quienes llegan a la conclusión de que entre el 87.5 y el 90 por ciento del incremento total experimentado en los Estados Unidos por la productividad por hombre y por hora debe ser atribuido al progreso técnico, en tanto que la diferencia a cien se debió a aumentos en las inversiones.

Tecnología, Difusión y Extensión

Desde el punto de vista económico, los objetivos a corto plazo de Extensión son los de aumentar la producción agrícola, así como la productividad por hombre, por hectárea y por unidad de capital invertido. Se propone sacar a la agricultura de su condición actual: rezagada, pobre, estática, ineficiente, dispersa y heterogénea, para llevarla a cumplir cabalmente su papel de proveer una fuente barata de alimentos y materias primas para la industria, a una población creciente, con ingresos crecientes y demandas cambiantes; dar ocupación a una gran parte de la población que no pueda ser absorbida por otros sectores de la economía; producir materias primas para la exportación que proporcionen las divisas extranjeras necesarias para financiar la adquisición de bienes de capital; en estados más avanzados del desarrollo económico, satisfacer las demandas crecientes de obreros para las industrias y de empleados para los servicios; y constituir una fuente de formación de capital doméstico que pueda usarse para financiar el desarrollo de otros sectores de la economía; y todo ello lograrlo simultáneamente con la elevación del nivel de vida de la población rural.

Extensión y Proceso de Cambio

Para explicar el papel de la extensión en el proceso de cambio y desarrollo, podemos valernos de un modelo simplificado:

EDUCACION-EXTENSION

Desarrollo	Aumento en el nivel de aspiraciones o expectativas
Acumulación de capital	Creación de condiciones a innovar

Progreso Tecnológico

La innovación, caracterizada como la esencia del desarrollo, es un fenómeno causante de nuevas maneras de pensar y actuar, por parte de la población. Este hecho está ligado estrechamente al problema educativo. La educación aumenta el flujo de interacción entre los hombres en una sociedad, lo que trae un efecto de incremento en el complejo de necesidades, que, a su vez, provoca un aumento en el nivel de aspiraciones y expectativas.

Las innovaciones derivadas de esa acción llevan al progreso tecnológico. Pero no podemos considerar que hay desarrollo si este progreso tecnológico, causal de una acumulación de capital, no es absorbido por la población, y éste sólo podrá acaecer si la población está preparada para ello.

[1] Los períodos considerados en los estudios por Solow; Fabricant y Massel comprenden los años 1909 a 1949; 1871 a 1951; 1919 a 1955, respectivamente.

Extensión y Desarrollo Agrícola

Generalmente se piensa que los tres factores principales en el desarrollo agrícola de un país serían: el grado de desenvolvimiento de sus programas de investigación agrícola, de extensión y de sus colegios de agricultura.

1. Elementos del Desarrollo Agrícola

Al estudiar la situación de varios países, los hechos nos conducen a ciertas conclusiones. Siguiendo la línea de pensamiento del Dr. Mosher, desde el punto de vista de extensión, los elementos del desarrollo pueden agruparse en tres campos: Programas y Servicios Públicos; Actitudes de la Población; y Tradiciones y Disposiciones Legales.

a. Programas y Servicios Públicos

Al analizar este grupo de elementos, aún cuando sólo sea de una manera rápida y superficial, se puede concluir que, para que la agricultura desempeñe un papel importante en el desarrollo, debe ser tal que en ella ningún método tenga una larga vida, y en la que constantemente se presenten nuevos problemas que a su vez exijan nuevas soluciones, en este caso, indudablemente los programas de investigación son un elemento principal del desarrollo agrícola.

Para poder ayudar a los jóvenes a que aprendan a pensar adecuadamente respecto a los problemas de la agricultura y de la vida rural, es indispensable contar con programas de educación agrícola superior; pero si los problemas y la tecnología cambian rápidamente y si alguien tiene que enseñar a los agricultores a tomar sus propias decisiones, los programas de extensión también son esenciales para el desarrollo.

Es por ello que los tres elementos en los que se piensa primero son: Investigación, Educación y Extensión. Pero tan pronto como se estudian las regiones subdesarrolladas, se reconocen muchos otros elementos.

Un bajo nivel de escolaridad es limitante para la extensión, se requiere entonces, la existencia simultánea de un programa de educación general. Pocas personas disponen de suficiente información para juzgar hasta qué punto los programas de extensión en los países desarrollados se apoyan en el hecho de que los agricultores saben leer y escribir y en el número de medios de comunicación a su alcance.

Pero el desarrollo agrícola requiere también del apoyo de otros programas públicos, para citar sólo unos pocos de ellos, mencionamos los de salud pública rural; de distribución de insumos, equipos y maquinaria; de construcción de obras de riegos y drenajes; de crédito agrícola; de comunicaciones; de soporte de precios; y de programas que favorezcan la organización rural para la acción voluntaria de grupos de trabajo, tales que faciliten el mercadeo o el combate de plagas y enfermedades.

b. Actitudes de la Población

Todos los programas y servicios públicos son elementos importantes para el desarrollo agrícola; pero si se comparan algunas regiones que cuentan con las mismas combinaciones de programas y servicios públicos se encuentra que sus velocidades de desarrollo son diferentes, aún cuando tengan también recursos económicos aproximadamente iguales. Una de las razones para estas diferencias pueden ser las actitudes de los agricultores y de los funcionarios.

¿Existe entre los agricultores el temor de que la realización de un cambio pueda constituir un peligro para su relativa reguridad económica? ¿Confían en los programas públicos? ¿Conocen otros niveles de vida? ¿Están satisfechos con sus niveles de vida? ¿Sienten que existe una diferencia entre sus condiciones actuales y sus aspiraciones? ¿Aceptan resignados esta situación? Si la disparidad entre lo que tienen y lo que quieren es aparente para ellos, esto provee un incentivo para el cambio y las actitudes, al normar la conducta humana se transforman en un elemento del desarrollo agrícola.

c. Tradiciones Sociales y Disposiciones Legales

Dentro de este grupo, se le ha dado una gran importancia al sistema de tenencia de la tierra por varias razones. Existe una enorme variedad de tipos de tenencia en las diversas regiones. En algunas, la mayoría de las unidades de producción son explotadas por los dueños-cultivadores o por empresarios-arrendatarios, en tanto que en otras regiones prevalecen los aparceros, los medieros o los inquilinos. En ciertas regiones existen grandes haciendas que disponen de mucha mano de obra sujeta a la tierra por lazos de carácter feudal, mientas que en otras existen grandes explotaciones de carácter comercial.

Además, dependiendo de la región, pueden existir o no disposiciones legales que limiten el tamaño máximo que pueda tener una propiedad.

Un segundo elemento dentro de este grupo y que tiene una gran importancia en la velocidad del desarrollo es lo que Mosher llama los "determinantes sociales de la magnitud de la fuerza de trabajo. ¿Qué tan rápidamente se está desarrollando la población? ¿El desarrollo de los otros sectores de la economía es tal que la gente puede ser absorbida por éstos o tiene que permanecer en el sector agrícola? ¿Cuándo es ventajoso para la agricultura un incremento en la fuerza de trabajo y cuándo no lo es?

Algunas personas consideran una población creciente como una ventaja debido a la fuerza de trabajo adicional que queda disponible, otras miran los mismos hechos y ven en ellos una desventaja porque pone una mayor presión sobre la tierra.

Pero no importa cuál sea la forma en que se considere y aunque en algunas regiones pueda tener ambos efectos simultáneamente, no cabe duda de que es un elemento importante en el desarrollo agrícola.

Un tercer elemento, dentro del grupo que estamos considerando, íntimamente ligado con el desarrollo agrícola, es el de la disposición a la movilidad de la población. Cuando la gente está dispuesta a moverse en las áreas de colonización, esto es un factor favorable, pero es desfavorable cuando la gente, conociendo la existencia de tierra disponible, rehusa a moverse, ya sea por lazos de familia, por temores, reales o imaginarios, por insalubridad o por otras razones: falta de obras de infraestructura y servicios, etc.

Podrían añadirse otros elementos, por ejemplo el estatus del agricultor, y el papel que desempeña en el proceso político. ¿Qué tanta influencia tienen los agricultores en las decisiones políticas? ¿Cómo pueden ejercitarla? ¿Tienen forma de controlar los votos? ¿Ejercen presión sus organizaciones agrícolas? En este aspecto también existen grandes variaciones dependiendo de las regiones.

2. *Recursos del Desarrollo Agrícola*

Se ha intentado enfocar algunos de los factores para el desarrollo agrícola considerados como "elementos" necesarios para ese proceso. Ahora se van a enfocar desde otros puntos de vista y a considerarlo como recursos. Debe tenerse presente que el asunto es el mismo, sólo que se está viendo desde una dirección diferente con el propósito de definir la significación y el verdadero papel de la extensión frente al cambio tecnológico. Para lograrlo hay que empezar por plantearse dos interrogantes: ¿Cómo influye la extensión sobre los recursos para el desarrollo? y ¿Cuál es su papel frente a ellos?

Desde el punto de vista de extensión, los recursos para el desarrollo son difíciles de clasificar porque no son completamente diferentes unos de otros; para facilitar la discusión se pueden agrupar en cuatro categorías: *materiales o económicos, culturales, individuales y de organización.*

a. Materiales o Económicos

Cuando se piensa en recursos agrícolas, por lo general se hace en términos de suelo, mano de obra calificada, capital para maquinaria e implementos, ganado, edificios y gastos de producción, y se piensa en facilidades públicas, tales como caminos, ferrocarriles y puertos. Tierra, trabajo y capital son los "clásicos" factores de la producción.

b. Culturales

La producción agrícola depende en gran parte de los recursos materiales y éstos se miran casi como los únicos que existen; pero no se puede olvidar el hecho de que dos regiones con sustancialmente los mismos recursos materiales, con frecuencia se desarrollan a muy diferentes velocidades. Una de las razones para tales diferencias puede encontrarse en los valores dominantes de la cultura. Si la gente acepta resignadamente la situación porque en su sistema de valores la inmovilidad ocupa un lugar preponderante, no buscarán nuevos métodos o nuevos conocimientos y cualquier programa que tienda a la introducción de cambios, se enfrentará a una gran resistencia, por el contrario, si la gente está acostumbrada al cambio, el desarrollo agrícola será mucho más fácil.

Otros aspectos de la cultura que influyen en el proceso de cambio y que son importantes recursos para el desarrollo agrícola son: el nivel alcanzado por la tecnología y el grado en que la gente ha dominado el uso de las herramientas, los implementos, los productos químicos y la fuerza mecánica.

Por ejemplo, al estudiar el crecimiento de algunos países, medido por el crecimiento de su P.N.B. algunos economistas encontraron que el uso de los

factores clásicos era insuficiente para explicar la velocidad de crecimiento del proceso productivo. Las investigaciones determinaron que solamente una parte del P.N.B. podía ser explicada por la combinación de tierra, trabajo y capital. Había un residuo, debido probablemente a otro factor, que no podía ser explicado en el proceso económico de producción.

Al profundizar en el análisis de los datos, se llegó a la conclusión de que ese residuo sólo podría explicarse como resultado del incremento y mejoramiento de la capacidad y habilidad humana. Este factor, hasta entonces ignorado, explicaba otra parte del incremento del P.N.B. a través de sus efectos indirectos y aún directos, principalmente sobre el capital y el trabajo. El factor responsable del residuo ha sido identificado por varios autores usando diversas terminologías, pero puede ser considerado básicamente como uno: educación. Este es un recurso cultural sobre el cual la extensión puede tener una gran influencia.

c. Individuales o Personales

Los recursos personales están muy ligados e íntimamente mezclados con los recursos culturales. Para identificarlos se debe recordar (a) que existen diferencias individuales dentro de las culturas y (b) que son las personas, en vez de las sociedades, las que obtienen nuevos puntos de vista y las que crean nuevas actitudes.

Dentro de cada cultura hay conformistas y no conformistas, innovadores y conservadores. Los innovadores pueden parecer inefectivos al principio, pero adquieren importancia cuando empiezan a cambiar en los valores culturales en gran amplitud. Es imposible olvidar que son las personas "diferentes" las que originan los cambios culturales.

La habilidad para el manejo de la empresa es otro de los recursos para el desarrollo agrícola que se encuentra solamente en las personas. Es tan importante "el manejo" que los economistas lo incluyen en la lista de los factores de producción. Pero no es un recurso material porque no se consumo con el uso, es una habilidad personal que puede ser desarrollada y enseñada a las personas.

Otro recurso personal es la habilidad para la cooperación voluntaria.

d. Organización

El grupo de recursos de organización realmente consiste en los arreglos para utilizar los otros tres grupos de recursos para el desarrollo agrícola. Ya se dijo que además de la extensión deben existir otros programas y organizaciones necesarias para el desarrollo agrícola. Pero no se trata ahora de que existan o no, sino de la forma en que tales programas son administrados.

Para determinar las posibilidades y la eficiencia del desarrollo agrícola hay que conocer si existen los elementos del mismo y si están organizados y administrados adecuadamente.

3. Papel de la Extensión

Uno de los conceptos universalmente aceptados por la mayoría de la gente es que la extensión debe poner al alcance de los agricultores los resultados de la investigación. Este concepto en la actualidad se expresa más correctamente diciendo que "es parte de sus funciones lograr que los agricultores tengan conciencia de las alternativas que existen para que ellos efectúen sus actividades". La importancia de este objetivo radica en el hecho de que expresado así tiene que ver con el uso de los recursos materiales y les da las bases para lograr la combinación más productiva de tierra, trabajo y varias formas de capital.

Los servicios de extensión suelen ser aceptados como un recurso de organización para el desarrollo.

La extensión agrícola *puede crear* recursos para el desarrollo pues ayuda a las personas a que se desarrollen y a su vez estas personas, conforme su número va creciendo, cambian la naturaleza de la cultura dentro de la cual viven y la transforman en "progresista".

La extensión tiene un papel diferente frente a cada uno de los grupos de elementos para el desarrollo agrícola, pero siempre tiene alguna influencia en todos y cada uno de ellos: Mejora la forma de utilización de los recursos naturales; como servicio, es en sí misma un recurso institucional y puede crear recursos personales y culturales.

Para que la extensión pueda realizar efectivamente su función de motivar la adquisición de nuevos conocimientos y estimular su utilización por parte de los agricultores, debe emplear un cierto número de técnicas de enseñanza de una manera efectiva; pero

además el buen éxito del proceso depende de la existencia de otras condiciones, entre las que se incluyen: disponibilidad de insumos, existencia de capitales o créditos, suficiente flexibilidad en la cultura que permita el cambio propuesto, acceso al mercado, incentivos adecuados, obras de infraestructura y servicios.

La extensión puede ser efectiva para ayudar a los agricultores a obtener habilidad administrativa para operar en una economía de mercado y es quizás el proceso principal, especialmente en las regiones poco desarrolladas, para crear en los agricultores nuevas actitudes que aceleren el proceso de cambio, tales como: confianza en sí mismo y en los programas públicos para el desarrollo agrícola.

Por otro lado, la extensión contribuye a elevar las aspiraciones y expectativas de la familia rural con respecto a sus niveles de vida y a estimular a las propias familias rurales a dedicar una parte razonable del incremento de sus ingresos a formas de consumo que mejoran la salud, educación y otros aspectos del bienestar familiar.

La primera contribución proporciona un incentivo más para el desarrollo agrícola y la segunda es una parte del bienestar rural y es tanto un objetivo como un factor creativo del desarrollo agrícola.

La Extensión es un Proceso de Acción Educativa

Ya se ha indicado que uno de los conceptos más utilizados para caracterizar la Extensión es aquél que lo considera como una acción educativa. Esta acción educativa debe considerarse al mismo tiempo como una acción social que lleva al pueblo, individuos y organizaciones, a percibir, interpretar, aprender y responder de modo adecuado, a los mensajes de cambio para su desenvolvimiento socioeconómico.

Nótese la amplitud que se le da a este concepto de educación: consiste en ampliar la capacidad de percepción, interpretación, aprendizaje y respuesta del hombre frente a nuevas situaciones.

En este sentido, educación en extensión significa el perfeccionamiento del individuo o grupo, de modo que sean capaces de opciones, selecciones y alternativas individuales y sociales, al actuar en consonancia con las actitudes tomadas.

Significa, finalmente, la preparación de personas o grupos para el ejercicio efectivo y racional de funciones económicas, políticas y sociales. Esto es lo mismo que afirmar que la acción educativa de extensión se propone elevar el potencial humano, aumentar su capacidad creadora, decisoria e innovadora, incluyendo su productividad, para que la familia agrícola participe del proceso económico y asimile el progreso originado.

Un modelo de acción educativa aplicado a extensión debe contener los elementos citados. En este modelo se considera al hombre como el agente de la vida económica y social, esto es como el centro polarizador de un sistema social.

El objetivo de la acción educativa es cambiar el comportamiento y llevar al hombre a tomar nuevas actitudes, con base en los nuevos conocimientos que adquirió a través de la intervención directa o indirecta del extensionista. Pero esta intervención no puede estar separada del contexto social en que vive el hombre. Todo el proceso educativo está asociado íntimamente a la cultura de la comunidad. De ahí la necesidad de que los conocimientos llevados a la población rural estén fundados en sus experiencias históricas y en la realidad en que viven.

Sólo de este modo estos conocimientos promoverán la capacidad creativa, decisoria e innovadora, capaz de integrar al hombre en el sistema social en que vive, en la propia totalidad de la sociedad, llevándolo a una acción consciente de cambios y a una realización personal y social.

Es necesario enfatizar que el trabajo de extensión es eminentemente educativo. Los actos de llevar innovaciones tecnológicas, formar grupos, elaborar y ejecutar proyectos integrados, dinamizar escuelas, cooperativas e industrias, adiestrar personal, por ejemplo, todos son actos educativos. Pero el buen éxito de esos actos depende en mucho del grado de concientización del extensionista y de la metodología que utiliza.

En primer lugar de la concientización porque esta se expresa en función de la capacidad de percibir el conjunto de situaciones que vive y no sólo para orientar la acción de acuerdo con tiempos y fines inmediatos, sino para buscarla en una acción más global. Es uno de los modos porque esa conciencia se expresa a través del diagnóstico correcto de la situación.

En segundo lugar, a través de la metodología, que debe considerarse en función de la estructura económica, por el acondicionamiento del individuo al proceso de producción y consumo, base de sus vidas y de la estructura política, porque la conciencia lleva a un grado de libertades que resulta en decisión.

Se concluye que para desempeñar la acción educativa señalada, el extensionista debe percibir su papel simultáneo de educando y educador. Educando porque las acciones que ejecuta sirven de continuar oportunidades de profundización y porque encuentra, dentro de los sistemas burocráticos y comunitarios, a los que está ligado, las instituciones que lo ayudan a desenvolverse y a comprender la situación. Educador por el hecho de que, dentro de la conceptualización de las necesidades de los hombres, concientiza a los otros.

Los Servicios de Extensión en el Tiempo y en el Espacio

Cuando se habla de extensión, casi nunca se establece lo que es el proceso de extensión, sino que se le identifica con los varios programas nacionales que reciben el nombre genérico de "Servicios de Extensión". Para evitar las confusiones que con frecuencia se originan al tratar este tema, es conveniente puntualizar algunas circunstancias que ayudarían a evitar ese problema.

Una de las razones que contribuyen en mayor grado a crear esta confusión es el error que se comete al no reconocer explícitamente tres aspectos que contribuyen a aclarar el panorama:

— que los diferentes servicios de extensión, o el mismo servicio en diferentes épocas, han estado orientados a lograr diferentes objetivos;

— que la extensión es solamente uno, entre muchos otros procesos, necesarios para alcanzar los objetivos que la extensión aspira a alcanzar, o dicho de otra manera, que varios procesos, incluyendo extensión, tienen los mismos objetivos y es necesario que todos los procesos operen simultáneamente para lograr esos objetivos; y

— que las limitaciones de presupuesto, así como algunas consideraciones de carácter político y la existencia de diferencias en factores culturales básicos, con frecuencia traen como resultado la combinación de estos diversos procesos en un programa de acción operado por un solo organismo, en lugar de contar con varias organizaciones separadas, para realizar cada uno de los procesos.

En resumen se puede afirmar que la extensión es sumamente importante pero que no puede realizar, exclusivamente por sí misma, ningún resultado de sus contribuciones, sin que muchos otros procesos operen simultáneamente.

El punto más importante entonces es determinar *cómo deben estar relacionados estos procesos.*

Para decidirlo se presentan dos alternativas igualmente peligrosas:

Aceptar indiscriminadamente el "modelo norteamericano", en la actualidad exclusivamente educativo, o

Estar tan impresionados por la necesidad de establecer también los demás procesos, que todos ellos "se combinen" en un solo programa, lo que puede traer como consecuencia la pérdida de una gran parte de la efectividad del proceso de extensión.

1. El Modelo Norteamericano

En los últimos años privó la tendencia de hacer resaltar la naturaleza EDUCATIVA de la extensión hasta el punto de asegurar que se invalidará el proceso si se le combinaba con cualquier otro en el mismo programa o servicio. Esto llegó a ser casi un dogma en la "escuela de pensamiento ortodoxo" en extensión. Con frecuencia se calla el hecho de que hubo períodos en que los agentes de extensión norteamericanos regalaban muestras de semillas y fertilizantes; participaban directamente no sólo en la organización, sino en la administración de asociaciones de productores, vendían personalmente fertilizantes y otros productos químicos, entregándolos en la misma entrada de las granjas.

En el inciso "Papel de la Extensión", se señalan algunas de las condiciones necesarias para el buen éxito del proceso de desarrollo agrícola: disponibilidad de insumos, de capitales o créditos, suficiente flexibilidad en la cultura, acceso al mercado, incentivos adecuados, nueva tecnología y programas y servicios públicos.

¿Cuáles eran las circunstancias que privaban en los Estados Unidos de Norteamérica al institucionalizarse el servicio de extensión? Los recursos naturales eran abundantes y existía un gran número de explotaciones agrícolas administradas comercialmente como propiedades familiares, pero además debe de tomarse en cuenta que: la mayoría de los agricultores eran instruidos, por lo menos habían cursado la escuela primaria; existían periódicos, diarios o semanales, que difundían información de importancia para los agricultores; los caminos y ferrocarriles permitían la comunicación de una inmensa mayoría de las granjas durante una gran parte del año, con los mercados principales; en un gran porcentaje de las comunidades existían escuelas y bancos; se podía disponer de créditos en condiciones aceptables y existían organizaciones comerciales para la distribución de insumos.

Además, la extensión en los Estados Unidos se desarrolló en una época en la cual el capital doméstico se acumulaba con rapidez y durante la cual los inversionistas extranjeros, especialmente europeos, estaban buscando oportunidades de inversión.

Todas estas circunstancias aunadas al hecho de que los Estados Unidos podían disponer de medios suficientes para establecer una gran variedad de programas públicos, contribuyeron al buen éxito de la extensión como un servicio separado.

b. Los Modelos Latinoamericanos

En contraste con esa situación, en los países latinoamericanos, por lo menos en algunos de ellos, los ingresos del gobierno son pequeños en general; el capital nacional es escaso y el capital extranjero es difícil de obtener, en tales circunstancias los recursos para programas de inversiones públicas están muy limitados y eso da origen a una tendencia a intentar la integración de muchos procesos esenciales para el desarrollo dentro de un solo programa que llaman de "extensión". Los recursos humanos, personal capacitado, también son escasos y esto obliga a que cada persona empleada en los programas públicos desempeñe varias funciones.

Los programas latinoamericanos han probado que el proceso de extensión puede combinarse de una manera satisfactoria en un solo servicio; la calidad o efectividad del proceso de extensión no se ha visto disminuida por su combinación con el de crédito y ambos se llevan a cabo simultáneamente por el mismo personal. En México y en Brasil se ha demostrado que extensión y salubridad rural pueden combinarse con buen éxito en el mismo programa. La inclusión de un programa sanitario en uno de extensión tiene la ventaja de ayudar a que las actividades sean "más centradas en la familia". En Bolivia y Perú la extensión y la distribución de insumos y requisitos agrícolas han sido combinados con buen éxito en el mismo programa; el peligro de que el extensionista se convierta en "comerciante" ha sido eliminado parcialmente responsabilizando al personal administrativo del manejo y la venta de mercancías.

La combinación de extensión e investigación ha probado ser satisfactoria en todos los países en los que se ha logrado. En todo caso, la extensión necesita estar por lo menos en íntimo contacto con la investigación.

De acuerdo con las experiencias obtenidas, nunca debe combinarse el proceso de extensión con funciones regulatorias o fiscalizadoras.

Contribuciones y Eficiencia de la Extensión

1. Contribuciones de la Extensión

La extensión puede ser un proceso efectivo para informar a los agricultores sobre los nuevos conocimientos tecnológicos de aplicación en la agricultura. Comparte esta función con los periódicos, revistas, radio y televisión, con la publicidad de las casas comerciales, la enseñanza de agricultura vocacional y con la conversación informal de amigos y vecinos. En las regiones poco desarrolladas es casi el único proceso que sirve a este propósito en adición a la conversación informal de amigos y vecinos.

La extensión puede ser un proceso efectivo para convencer a los agricultores a utilizar los nuevos conocimientos tecnológicos. En las regiones más desarrolladas, comparte esta función con la propaganda, los vendedores y otras fuentes de "educación". En las regiones poco desarrolladas, la comparte con la influencia informal y desorganizada de los amigos y la familia.

La extensión puede ser un proceso efectivo para ayudar a los agricultores a obtener habilidad administrativa para operar dentro de una economía comercial.

La extensión es quizás el proceso principal para crear en los agricultores confianza en sí mismos y confianza en los programas públicos para el desarrollo agrícola.

La extensión puede ser un proceso efectivo para elevar las aspiraciones de las familias rurales con respecto a sus niveles de vida y para estimularlas a dedicar una parte razonable del incremento de sus ingresos a formas de consumo que mejoren la salud, educación y otros aspectos del bienestar familiar.

La extensión puede ser un proceso efectivo para enseñar "toma de decisiones" y liberar a la gente que vive sujeta en la tradición, al enfrentarla constantemente con alternativas e incitarlas a tomar decisiones.

2. *Eficiencia de la Extensión*

Existen ciertas circunstancias que favorecen la eficiencia del proceso de extensión cuando éste es conducido por un organismo que no realiza ninguna otra función, lo que ocurre en las regiones más desarrolladas.

Existen algunas circunstancias que favorecen la eficiencia del proceso de extensión cuando éste es conducido por un organismo que realiza simultáneamente otras funciones y es responsable de otros procesos orientados hacia el desarrollo rural, esto sucede en las regiones poco desarrolladas.

Entre estos dos extremos pueden existir varias combinaciones específicas que incluyan extensión y otros procesos. Algunas de esas combinaciones ya han probado en la práctica su factibilidad y conveniencia.

Consideraciones

1) El proceso de extensión como organismo responsable de una sola función, es relativamente más efectivo:

Cuando existen y funcionan satisfactoriamente los otros programas públicos y privados que son necesarios para el desarrollo agrícola.

Donde existe un número considerable de explotaciones agropecuarias ya organizadas como unidades comerciales.

Cuando y donde está en íntimo contacto con los programas de investigación y experimentación agrícolas.

Cuando existe suficiente flexibilidad en la cultura que permita la introducción de la nueva tecnología y no provoque un conflicto excesivo respecto a otras técnicas y valores.

2) El proceso de extensión como organismo responsable de varias funciones es más efectivo en los siguientes casos:

Cuando la cultura tradicional de una región está más firmemente establecida. En esas circunstancias las repercusiones de una práctica cambiada son mucho mayores y de apariencia más inmediata.

Cuando no se le combina con funciones regulatorias o de ordenanza. Es casi imposible combinar en la misma persona responsabilidades de educación y de compulsión sin destruir su efectividad como educador.

3) Las combinaciones específicas del proceso de extensión con otros procesos que han demostrado su efectividad en diferentes países latinoamericanos son las siguientes:

Extensión y Crédito. El Crédito es una técnica costosa en las regiones poco desarrolladas cuando se le organiza separadamente, pero es altamente eficiente cuando los gastos fijos pueden reducirse mediante su combinación con las técnicas de extensión en el mismo programa.

Extensión y salubridad rural. Es relativamente fácil adicionar el conocimiento de salubridad e higiene a la capacitación de los agentes de extensión cuando se ha tenido experiencia en control de enfermedades en las aves y ganado.

Extensión y distribución de insumos. La extensión no puede tener éxito si los agricultores no pueden adquirir los insumos necesarios por no existir los canales de distribución.

BIBLIOGRAFIA

SIMON KUZNETS, Six lectures on Economic Growth, The Free Press of Glence, Illinois, 1959. p.31.

JOSEPH A. SCHUMPETER, The Theory of Economic Development, Harvard University Press, Cambridge, 1949. p.68.

ROBERT SOLOW, "Thecnical Change and the Aggregate Production Function". The Review of Economics ans Statistics, Agosto, 1975. vol. 38, p. 312-320.

SOLOMON FABRICANT, "Resources and Output Trends in the U.S. Since 1870". American Economic Review, Mayo 1956, vol. 46.

BENTON F. MASSEL, "Capital Formation and Technological Changes in the United States Manufacturing", The Review Economics and Statistics, Mayo 1960, Vol. 42, p. 182-188.

ANEXO 1

Hay por lo menos cuatro procesos, además de la extensión, que los gobiernos utilizan en su búsqueda de soluciones para lograr una aceleración del proceso de desarrollo agrícola.

1. Utilizar el mercado para establecer controles y tarifas. (No está a discusión el punto si determinados países lo usan en la forma en que más se propicie el "desarrollo", sino el hecho de que es un mecanismo a disposición de los gobiernos para estimular la producción de determinados cultivos mediante altos impuestos de importación o mediante subsidios a los agricultores o el control de divisas).

2. Invertir fondos públicos en recursos de capital que faciliten la aceleración del proceso de desarrollo.

3. Proporcionar una gran variedad de servicios a la población rural. (La extensión es solamente uno de ellos, pero hay muchos otros: escuelas, crédito, sanidad vegetal y animal, facilidades para la distribución de insumos, alquiler de maquinaria y equipo, etc. que permiten una mayor aceleración del proceso de desarrollo)

4. Usar las leyes, los reglamentos y la fuerza pública para normar o regular las circunstancias bajo las cuales se llevan a cabo las actividades agrícolas.

ANEXO 2

El Dr. A. T. Mosher en el curso de Educación Rural 227 que dictó en la Universidad de Cornell, Ithaca, N.Y. durante el año de 1955, al discutir el tema "La Cooperación Técnica en Agricultura en Latinoamérica" presentó a consideración de los estudiantes los veintinueve* "elementos" que se enlistan a continuación:

I Actitudes

A. De agricultores

Confianza en que la agricultura puede ser mejorada.

Deseo de responsabilizarse por la toma de decisiones.

Deseo de lograr mejores niveles de vida.

Confianza en los programas agrícolas gubernamentales.

B. De la élite política

Deseo de incrementar la productividad agrícola.

Confianza en los programas públicos.

Comprensión del valor de las inversiones públicas en los programas de comunicación y transportes, de irrigación y agrícolas.

Confianza en la posibilidad de educación de la gente.

Deseo de que haya una mayor participación de política de los agricultores.

C. Del público en general

Comprensión de la importancia del desarrollo agrícola.

Entendimiento del proceso del desarrollo agrícola.

II Programas y Servicios Públicos

Programas de: investigación
educación agrícola
educación general
extensión

* El número de estos elementos es arbitrario porque algunos de ellos pueden recombinarse o subdividirse y hay otros que podrían haber sido incluidos.

salud pública
inversiones pública en: irrigación y drenaje
transporte y comunicaciones
inversiones públicas relacionadas en el crédito agrícola que: aseguren la disponibilidad de insumos agrícolas de prevención y combate de plagas y enfermedades de plantas y animales
políticas de precios y salarios
programas que favorezcan la organización rural para la acción voluntaria de grupos.
coordinación de los programas públicos relacionados con la agricultura y la vida rural.

III Tradiciones Sociales y Disposiciones Legales

Sistemas de tenencia de la tierra
Determinantes sociales de la magnitud de la fuerza de trabajo.
Factores que afectan la movilidad de la población.
Estatus y roles de los agricultores en el proceso político.

EDUCACION Y PARTICIPACION POLITICA EN AREAS RURALES DE AMERICA LATINA

Robert F. Arnoves[1]

INTRODUCCION

Este trabajo estudia la relación entre la educación y la participación política en áreas rurales de América Latina. En general, la contribución de las escuelas a la participación política de la población rural es mínima o totalmente negativa. Considero que una variedad de instituciones y agencias de educación "no-formales" -tales como medios de comunicación de masas, sindicatos campesinos, cooperativas y servicios de extensión y entrenamiento- poseen el potencial necesario para desarrollar auto-conceptos, destrezas y conocimientos que permitan al individuo participar en la toma de decisiones para modificar o cambiar las estructuras sociales y políticas. La efectividad de estas agencias educativas "no-formales" y su contribución a la expansión de oportunidades para la población rural dependerá de cambios básicos en las estructuras sociales. Igualmente, el desarrollo político depende principalmente de la ideología y capacidades de un régimen y no del sistema educativo. Solamente cuando haya ocurrido un cambio político profundo se podrá concebir un sistema educativo que sirva como instrumento efectivo para superar la injusticia social y promover la participación de las masas en su sociedad.

La Participación - Indicador del Desarrollo Político

La mayoría de las definiciones occidentales del término "desarrollo" (o más específicamente de "desarrollo político") tienden a ser ambiguas y etnocéntricas. Ambiguas porque confunden desarrollo y modernización; etnocéntricas porque igualan tanto al desarrollo como a la modernización con los sistemas institucionales, patrones de organización y conducta, valores y creencias, niveles industriales y tecnológicos y con la riqueza material y patrones de consumo de la Comunidad del Atlántico Norte.

Otro problema es la proliferación de definiciones de desarrollo. Aunque exista poco acuerdo sobre la definición específica de este concepto -lo cual pone en duda su utilidad como herramienta de las ciencias sociales- sin embargo, hay consenso al menos en algunos de los indicadores que más se utilizan para medirlo. La participación masiva en la política es ampliamente reconocida y aceptada por científicos sociales pertenecientes a diversas escuelas teóricas y metodológicas como un elemento esencial para el desarrollo político.

Analizando la literatura sobre el desarrollo, Hutington (23) encontró cuatro conceptos frecuentemente utilizados: racionalización, integración nacional, democratización y movilización o participación. Estos conceptos se destacan en las obras de los científicos sociales norteamericanos de tendencias empíricas (los "behavioralistas"), quienes estudian el desarrollo político mediante análisis de sistemas. (Ver también el estudio de Pye (33) sobre las definiciones de desarrollo más comunes).

Los científicos sociales latinoamericanos que analizan el desarrollo y el subdesarrollo en relación a patrones de dependencia también dan gran importancia al índice de participación, ya que ésta concuerda con su posición a favor de cambios estructurales profundos y "desarrollo desde adentro" (development from within), Ratinoff (35) ardiente defensor de este punto de vista, comenta: "El desarrollo desde adentro ha surgido como consecuencia de la evolución política y económica que ha hecho indispensable la movilización y la participación del pueblo".

La participación es fundamental para el desarrollo -ya sea económico, social o político. En el sector económico, la participación significa acceso al empleo, e ingresos adecuados; en el sector social, acceso a servicios importantes, como salud y educación; en el sector político, el derecho a influir en las decisiones que afectan al mismo individuo y a su comunidad. Es la base indispensable para enfrentar los principales desafíos del desarrollo.

Fedder (15), en un resumen de la trayectoria de los movimientos campesinos en América Latina, plan-

[1] Fundación Ford, Bogotá, Colombia.

tea el significado que tiene la participación para las áreas rurales: "Para el hombre que se gana la vida con esfuerzo, dependiendo de otros, o para la persona que trabaja independientemente, a quien se le niega la posibilidad de obtener un ingreso adecuado y el acceso a las actividades generadoras de riqueza, el progreso depende de que la sociedad adopte instituciones que le permitan acceso y voto en las decisiones que determinan su estado, para que pueda participar plenamente de los beneficios correspondientes a la sociedad". La Comisión Económica para América Latina, ECLA (13), expresó el mismo concepto respecto de la necesidad de mayor y más efectiva participación de la población rural para superar la posición desfavorable que ocupa dentro de la sociedad. "Además, generalmente es el agricultor quien debe asumir gran parte del precio de la sustitución de importaciones, de la excesiva protección, y de los injustos sistemas de mercadeo, así como también el valor del seguro social y otros servicios gubernamentales de los cuales deriva muy poco beneficio, ya que no puede ejercer presiones sindicalistas ni valerse de contactos políticos. De hecho, el campesino sigue siendo la cenicienta de la política urbana".

La participación comprende mucho más que una intervención esporádica y formal en elecciones departamentales o nacionales, las cuales tal vez no ofrezcan siquiera alternativas o resultados importantes para la población rural. Escencialmente, la participación debe significar intervención del individuo en "organizaciones de base" que: 1) ejerzan presión sobre el sector público para obtener mayores recursos y control sobre sus sistemas de vida, o 2) formen parte de acuerdos cooperativos con el gobierno para que los recursos técnicos, destrezas y trabajos puedan compartirse y orientarse hacia la transformación rural. (Ver, por ejemplo, la obra de Vekemans y Giusti (40) y la de Gutierres Pinto (20).

El sistema educativo podrá contribuir más directamente a la participación política, desarrollando en el individuo las destrezas, auto-conceptos, conocimientos, y valores que le permitan comprender el funcionamiento del sistema político y aprender a manipularlo según su conveniencia. Entre las destrezas básicas deseables figuran las de organización, recopilación e interpretación de datos, toma de decisiones, y análisis crítico. Los conocimientos básicos permitirían al individuo visualizar la dinámica del proceso de toma de decisiones a nivel nacional y local, y comprender que el conflicto y desacuerdo forman parte integral del sistema político (Ver Litt (28). Entre los auto-conceptos esenciales para la participación política están las apreciaciones de auto-estima y eficacia, la tolerancia para con personas que disienten de la propia posición política, y la empatía para con otros.

El desarrollo de estas destrezas y capacidades debe combinarse con oportunidades para la participación. De lo contrario, el potencial de la escuela se pierde. En muchos casos, el sistema social y educativo se unen para negar a la mayoría de los ciudadanos tanto las destrezas como las oportunidades de participación, bases indispensables para lograr el cambio social. Esta obstaculización es el resultado de instituciones anticuadas incapaces de responder eficazmente a los problemas sociales urgentes, de la manipulación consciente y voluntariosa del poder institucional, y de convenios de la élite para mantener el status quo.

Comúnmente se culpa a las escuelas por su fracaso en promover mayor participación de los ciudadanos en los beneficios sociales y en la toma de decisiones que influyen en el bienestar común. En muchos países de América Latina, según Latapí (26), "el sistema escolar ha sido demasiado lento y limitado en lograr una clase media participante, la institucionalización de procesos de participación cívico-política, la liberalización de ciertos controles sociales, la legitimidad de disentir y de justa protesta, la aceptación social y política del pluralismo -todos procesos indispensables de la sociedad de participación".

Sin cambio político, sin embargo, las escuelas carecen de poder para promover mayor participación[1]. Un ejemplo sobresaliente de la ineficacia de la educación si no va acompañada de un cambio estructural en las relaciones de poder es el que ofrece Freire (16). Según Freire, en algunas áreas de Chile en las cuales se está llevando a cabo una reforma agraria, los campesinos que participaron en un programa de alfabetización escribieron palabras con sus herramientas sobre la tierra donde estaban trabajando. Una socióloga de Santiago que colaboraba con el Instituto de la Reforma Agraria de Chile, le preguntó a uno de estos campesinos, que estaba terminando el primer nivel del

---

1 Latapi (1970) reconoce este hecho cuando afirma: "La subordinación (de las escuelas) al sistema socioeconómico ha hecho de ellas instrumentos para mantener una dicotomía crónica entre los grupos que tienen el poder de tomar decisiones, y las masas, que no lo tienen."

curso de alfabetización, por que no había aprendido a leer y escribir antes de la reforma agraria. "Antes de la reforma agraria, mi amiga, ni siquiera pensaba... Ni tampoco mis amigos. Vivíamos bajo órdenes... No teníamos nada que decir" respondió enfáticamente.

LA CONTRIBUCION DE LA ESCOLARIZACION

De Nada Viene Nada

Si las estadísticas educacionales en general revelan la gran ineficacia de los sistemas educativos en América Latina, son aún más alarmantes en lo concerniente a la disponibilidad y penetración de la escolaridad formal en áreas rurales. El estudio de las Naciones Unidas (39) sobre Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina, indica que la tasa de deserción a nivel de primaria, para las áreas rurales y urbanas, es del 70 y del 65 por ciento en el nivel de secundaria; tan sólo el 1 por ciento de aquéllos que ingresan al sistema educativo logran terminar el nivel superior[1].

Independientemente del nivel de industrialización y modernización de un país, el nivel promedio de educación formal de la población rural en América Latina es aproximadamente dos años de escuela. Este hecho incluye a Chile, que posee uno de los sistemas educativos más desarrollados en el hemisferio Sur, donde el nivel promedio de educación para el área rural es de 2.4 años, en comparación con 4.2 años para áreas urbanas[2].

Países con historias políticas tan diferentes como Colombia y México revelan, no obstante, patrones similares en su capacidad para retener a los estudiantes dentro del sistema de educación rural. En México, de una cohorte de estudiantes que comenzó en la escuela primaria en 1958, tan sólo el 5 por ciento completó este nivel de educación, en comparación con el 42 por ciento en las áreas urbanas (Barkin (3). En Colombia, las estadísticas para los primeros años de la década del 60 indican que solamente el 3 por ciento de los estudiantes rurales completaron cinco años de enseñanza primaria, en comparación con el 46 por ciento de los estudiantes urbanos (World Bank (43)[3]. No solamente son escasas las probabilidades de que los niños de regiones rurales en América Latina tengan acceso a la escuela, sino que la probabilidad de que ellos completen el primer ciclo de educación es casi nula.

En Cuba, donde se ha dado tanto énfasis a la educación como instrumento de la revolución, la proporción de estudiantes en escuela primaria rural ha aumentado de menos de una tercera parte en 1958-59, a más de dos quintas partes en 1968-69. Sin embargo, solamente el 19 por ciento completa los seis años de primaria, en comparación con el 64 por ciento de las áreas urbanas (Bowles (7).

La educación secundaria o superior es mínima o inexistente para las masas rurales en América Latina. Tal es el caso de Argentina, un país tradicionalmente admirado por su avanzado sistema educativo, en donde, según el censo de 1960, menos del 3 por ciento de los campesinos, trabajadores rurales y pescadores ingresaron al nivel secundario, y de éstos, solo el 1 por ciento lo completó.

La escasez de oportunidades de acceso a los niveles superiores de educación que afecta a la población rural también se aplica a los obreros urbanos. Pocos -quizás 1 a 5 por ciento- de los alumnos de las grandes universidades nacionales proceden de las clases urbanas menos favorecidas. (Por ejemplo, ver la obra de Rama (34) sobre educación universitaria en Colombia).

La escasa contribución de la educación rural a la participación cívica no implica que la escuela no pueda causar impacto. Por el contrario, como veremos en la siguiente sección, la asistencia a la escuela durante algunos años puede causar un impacto negativo sobre los autoconceptos y orientaciones políticas del individuo.

Efectos Institucionales

Entre las consecuencias negativas de una primaria truncada figuran la baja autoestima y senti-

---

1 Las estadísticas educacionales para Latinoamérica generalmente no están actualizadas, y se basan en datos de censos de 1960 (por ejemplo, en los casos de Argentina y Perú), o sin discriminación para la educación rural y la urbana (el Censo Brasileño de 1970)

2 Estas cifras seguramente variarán en el futuro, como resultado de las reformas educativas de Frei y Allende.

3 Un discurso reciente del Ministro de Educación indica que estas estadísticas han mejorado un poco - pero no en forma significativa. Entre 1966 y 1971, las cifras demuestran que 7 por ciento de los estudiantes completó la escuela primaria en el área rural, y el 59 por ciento en las áreas urbanas.
(Ver *El Espectador*, Septiembre 17 de 1971, pp. 1 y 10).

mientos de fracaso por parte de los "desertores" (o más apropiadamente de los "expulsados"). Las escuelas son teóricamente instituciones "universalistas" que promueven individuos en base a sus logros y no a factores descriptivos, tales como antecedentes familiares – y por lo tanto los estudiantes que fracasan se consideran inferiores (por ejemplo, ver las obras de Illich (24)[1] Los que fracasan pueden culparse a sí mismos e internalizar esa culpa con efectos perjudiciales para su auto-estima. Por el contrario, los que triunfan en la escuela se consideran más inteligentes y capaces y se les atribuye un sinnúmero de características superiores. Se guarda deferencia para con las personas que poseen una educación superior.

Freire (16), por ejemplo, anota que "el fracaso de los campesinos al enfrentarse con el proceso escolar, parece afectar su eficacia para generar ideas nuevas. Casi nunca se dan cuenta de que ellos también saben cosas que han aprendido por medio de sus relaciones con el mundo y con los otros hombres... No tienen confianza en sí mismos".

Los aspectos institucionales de las escuelas rurales –sus "ambientes de salón de clase" y los tipos de relaciones sociales dentro del aula– refuerzan aún más en los alumnos hábitos de pasividad en el papel de aprendizaje y de deferencia hacia las figuras de autoridad establecidas. Según Bowles (7), "El contenido afectivo de la enseñanza –los valores, las expectativas y las pautas de comportamiento que las escuelas estimulan es transmitido principalmente a través de las relaciones sociales propias del proceso escolar, en vez de hallarse explícitamente enunciado en el currículum. Ya sea que las relaciones establecidas entre los estudiantes sean de competencia o de cooperación, o que las relaciones entre alumnos y maestros sean democráticas o autoritarias, o que las relaciones entre los estudiantes y su trabajo sean creadoras o alienadas, éstas son un mejor indicador de lo que se enseña en las escuelas que lo que revelaría un estudio de los textos o los currículos". (Ver también a Weiler, (42).

La tendencia, para la escuela rural modal en América Latina, es la de desarrollar relaciones de competencia y autoritarias, a la vez que alienan a los estudiantes en su medio ambiente. Generalmente el maestro es la única fuente de autoridad y de conocimientos en el aula. El proceso de aprendizaje se basa en la transmición de información –cuya veracidad no se cuestiona – en línea directa del maestro al alumno, el concepto denominado "bancario" de la enseñanza-aprendizaje, donde la información es depositada en mentes vacías (Freire (16). Dentro de las pedagogías existentes, el aprendizaje rara vez se efectúa como resultado de la iniciativa del estudiante, o como actividad de grupo. Buena parte del día escolar transcurre en actividades rituales, rutinarias –tales como llamar lista, izar la bandera y la recitación del catecismo– en tanto que una considerable proporción del tiempo del maestro se emplea en ejecutar acciones disciplinarias para controlar o coaccionar a los estudiantes. (Ver Cataño y Caro (9).

El maestro, quien podría ser un importante modelo para los estudiantes, influyendo sobre las percepciones estudiantiles de las figuras de autoridad, tiende a estar sicológica y socialmente distante de los estudiantes y apartado de la comunidad en la cual trabaja.[2] El maestro de escuela rural proviene con frecuencia de la burguesía rural o clase media y utiliza la docencia como medio para la movilidad social y la salida del campo. Estas propensiones son reforzadas por las condiciones de vida inadecuadas, bajos salarios y falta de incentivos para hacer permanecer al maestro en una comunidad rural.

Los textos y los currículos son vistos comúnmente como instrumentos explícitos para desarrollar comportamientos y actitudes cívico-políticas en los estudiantes; sin embargo, los textos son muy escasos en las áreas rurales – al igual que en las escuelas públicas de las ciudades en muchos países. Un segundo punto, olvidado con frecuencia, es que los maestros de escuelas rurales no saben cómo utilizar eficientemente un texto. El Banco del Libro en Venezuela por ejemplo, se ha visto obligado a ofrecer cursillos para cientos de maestros rurales, con el propósito de familiarizarlos con el uso de textos y diccionarios. En relación al contenido de los textos, particularmente en lo que se refiere a cívica y estudios sociales, un análisis de temas y mensajes seguramente revelaría una fuerte orientación hacia el patriotismo –admiración de las

1 Aunque la creencia actual es que las escuelas son instituciones universalistas y no adscriptivas - accesibles a todos y promoviendo individuos en base a sus méritos- la verdad es que las escuelas sistemáticamente excluyen ciertos grupos de población y promueven individuos con características acordes a las preferencias de los grupos dominantes de la sociedad.

2 El maestro no solamente es un modelo de papeles a desempeñar, sino también un modelo de enlace con la sociedad. (Weiler, 1971).

figuras del pasado[1] – y descripción de instituciones formales y cláusulas constitucionales. La percepción del niño del sistema político consistiría en imágenes de instituciones y figuras remotas y abstractas, más bien que de procesos y hechos que tengan un impacto sobre su vida diaria (por ejemplo, ver Reading (36).

Las tendencias actuales en la reforma de los currículos en América Latina, se orientan hacia la eliminación de diferencias entre las áreas rurales y urbanas. El objetivo de esta unificación es el de proveer un núcleo de materiales instrumentales que capaciten al estudiante para que participe en la vida nacional y para que tenga valores y perspectivas en común con los demás. El problema con este enfoque es de quién son los valores que forman el núcleo del currículo ? También, hasta qué punto son incluidos o excluidos los problemas y temas rurales en los currículos para las áreas rurales?

Un importante factor institucional, que influye sobre los mensajes de socialización explícitos en un currículos, es la composición social de una escuela. La mayoría de las escuelas rurales se componen exclusivamente de niños de clase baja, los ricos del campo mandan a sus hijos a la ciudad o al exterior para que realicen sus estudios. El horizonte de la clase baja campesina está limitado no sólo por el aislamiento geográfico, sino además, por las pocas oportunidades disponibles para esta clase.

De acuerdo a Langton (25), podríamos plantear la hipótesis de que la función primordial de los grupos homogéneos de clase baja en el proceso de socialización política, es la de reforzar la forma de vida y las orientaciones políticas propias de las clases bajas, y así mantener las diferencias políticas y culturales que puedan existir entre las clases. Otros investigadores (por ejemplo Bailey, (2), han hallado que las escuelas homogéneas de clase baja tienden a desarrollar en los estudiantes sentimientos de poca eficacia política, a la vez que mantienen niveles de confianza relativamente altos en los líderes políticos. El conjunto de estas actividades políticas tiende a apoyar "el mantenimiento del sistema", y la continuación en un papel pasivo en la política por parte de las poblaciones en circunstancias menos ventajosas.

1 Estas afirmaciones sobre el contenido de los textos de cívica también son aplicables a los grupos en condiciones de desventaja en algunas ciudades de Estados Unidos (ver Litt, 1963).

El último aspecto institucional de la enseñanza que se examina en este trabajo es la relación entre tipos y niveles particulares de enseñanza y la adquisición de status estimados en la sociedad (Meyer (29). Por ejemplo, el estudiante que tiene la suerte de completar la educación primaria, muy probablemente no podrá obtener un puesto atractivo o cambiar su status social. Un certificado de escuela primaria no lleva a ninguna parte, excepto, posiblemente, a niveles más altos de educación. Tampoco un título de secundaria representa un paso para mejorar notablemente la posición socio-económica de su poseedor, puesto que el sistema educativo está conformado en tal forma que refleja la estratificación a nivel social. Debido a este mecanismo, solamente un título universitario obtenido en las universidades más elitistas (Rama (34), podría garantizar un ascenso social o el reforzamiento de una posición alta dentro de la escala.

La escuela secundaria, cuando existe en el sector rural, sirve más bien como peldaño para escalar una posición más alta que solamente puede lograrse si se desplaza a la ciudad, donde se espera que tenga las mejores oportunidades de lograrlo. Por estas razones la educación superior generalmente implica la pérdida de líderes potenciales para el campo.

TRANSFORMACIONES EN LA ENSEÑANZA

Bajo un conjunto de condiciones sociales diferentes y con estrategias educativas diferentes, las escuelas podrían desempeñar un papel dinámico en la preparación de los individuos para que participen activamente en la sociedad. Estrategias educativas diferentes le quitarían a la escuela muchas de sus funciones de socialización y de custodia; acortarían el número de años de escuela; diversificarían las metodologías y currículos actuales, en el sentido de incluir como experiencias de aprendizaje la participación en seminarios y estudio individual; involucrarían a los miembros de la comunidad y para-profesionales como parte del cuerpo docente y utilizarían varias tecnologías educativas (Latapí (26) e Illich, (24).

Hoy en día, cuando la mayoría de los sistemas educativos nacionales no puede proporcionar siquiera tres años de educación primaria a las poblaciones rurales, los políticos y planificadores de educación en varios países están proponiendo nueve años de educación básica – promesas que no podrían cumplir bajo

las actuales condiciones sociales, políticas y económicas. Más bien, parecería más plausible y más realista por parte de los ministerios de educación, el ofrecer un currículum reducido, el cual se concentraría en el desarrollo de habilidades cognoscitivas básicas.

De acuerdo a Latapí (26), las escuelas deben reducir sus funciones, concentrándose principalmente en despertar la conciencia crítica de los estudiantes proporcionándoles los instrumentos de aprendizaje, de tal forma que se conviertan en autodidactas. Muchas de las funciones socializadoras desempeñadas por las escuelas podrían ser desempeñadas por la familia, la iglesia y las organizaciones comunitarias. La información para elevar el conocimiento del estudiante podría ser transmitida a través de los medios masivos de comunicación en combinación con grupos de estudio. El entrenamiento ocupacional específico podría efectuarse a través de organizaciones de entrenamiento industrial nacionales, las cuales existen en muchos países latinoamericanos.

Un panorama estimulante de los sistemas educativos futuros sería el de que cada niño rural tuviera garantizada una educación mínima (por ejemplo entre tres y cinco años), que podría disf rutar en forma discontinua a lo largo de un número de años (por ejemplo entre las edades de siete y quince años). Además, cada familia o alumno recibiría un bono que le daría derecho a obtener materiales educativos lo mismo que servicios de nutrición y salud. También le ofrecería un número de meses o años de entrenamiento ocupacional que podría realizarse en los diferentes proyectos de reforma agraria, servicios de extensión y organización de entrenamiento industrial. Similarmente, estos derechos y programas para los niños deberían estar disponibles para los adultos. Aunque este argumento parece ser utópico, es mucho más realista y factible que la mayoría de las leyes y planes nacionales que existen en América Latina.

En una escala muy modesta, sin cambios radicales, las desventajas existentes - la escuela de un solo salón y varios cursos y un maestro sin experiencia - podrían ser utilizadas como fuerzas para desarrollar relaciones democráticas y de cooperación, autoenseñanza e iniciativa, e integrar al estudiante a su comunidad.

Con varios cursos en el mismo salón, los estudiantes mayores podrían ser estimulados para que enseñaran a los estudiantes menores. Puesto que el maestro está limitado en la cantidad de diferentes tareas que puede desempeñar con grupos grandes y heterogéneos, su papel podría transformarse en el de guía mientras los estudiantes llevan a cabo tareas de aprendizaje individual. Donde los materiales educativos están limitados dentro de la escuela, el campo y la comunidad podrían convertir en recursos de aprendizaje.

EDUCACION COMO SOCIALIZACION SISTEMAS DE EDUCACION TOTAL

Si la educación es considerada principalmente como socialización, entonces la escuela es una de las muchas agencias (familia, iglesia, ocupación, etc.) que influyen sobre las habilidades, conocimientos, orientaciones y valores requeridos para ocupar y desempeñar diferentes roles sociales. En forma similar, en el área más específica de la socialización política –el proceso por medio del cual el individuo adquiere conceptos y sentimientos hacia el sistema político, y su papel en él (Coleman (10) – las escuelas tienen solamente una influencia limitada sobre la mayoría de las personas.[1] Entre los diferentes agentes que inculcan valores políticos estarían los grupos de compañeros, vecinos, los medios masivos de comunicación, grupos secundarios y el gobierno (Hess (22) y Dennis (12). Dennis anota que el socializado muy probablemente seguirá al socializador que más frecuentemente interactúe con él, que le presente más contenido explícito, que tenga mayor prestigio, que sobresalga más y que demuestre mayor capacidad para influirlo. Además, la adquisición de orientaciones y valores políticos probablemente se efectuará no como el resultado de la enseñanza explícita, sino como el resultado de experiencias con diferentes formas de participación y diferentes figuras de autoridad, que son luego transferidas al terreno político (Dennis (12) y Almond y Verba (1).

---

[1] La escuela probablemente desempeñará un papel más significativo en la socialización política cuando los individuos se encuentran en medios institucionales particulares, tales como internados aislados, con sistemas de valores explícitos, mecanismos institucionales, gratificaciones y castigos elaborados para desarrollar un liderazgo o élite futuros - caso ilustrado por los internados ingleses en Africa Occidental. Entre más sean expuestos los individuos a la educación formal y especialmente a nivel universitario-- donde ciertos medios institucionales y expectativas normativas exigen que los estudiantes asuman un papel político activo- más alta será la probabilidad de que habrá una fuerte asociación entre educación y comportamiento político (ver por ejemplo, Almond y Verba, 1965).

Una distinción analítica útil es la de establecer qué tipos de aprendizaje político serán los que se presenten con mayor probabilidad y en qué tipo de medios e instituciones educativas se desarrollan. Hess, por ejemplo, identifica tres tipos específicos de procesos de aprendizaje: acrecentamiento de unidad, proceso mediante el cual la información es adquirida; transferencia interpersonal, mediante la cual los individuos empiezan a relacionarse con las figuras de autoridad; y orientación del desarrollo cognoscitivo mediante la cual los individuos desarrollan actitudes hacia las instituciones más abstractas, tales como la Corte Suprema. En este caso el aprendizaje cognoscitivo se puede desarrollar mejor en el medio escolar formal, en tanto que la información política y las relaciones con las figuras de autoridad –al igual que diferentes habilidades relacionadas con los comportamientos participantes– pueden ser desarrollados en otros medios.

Conceptualmente, un interesante ejercicio para los estrategas que se ocupan de desarrollo y educación rurales, sería la construcción de una matriz. A lo largo del eje vertical habría una lista de habilidades básicas, información, actitudes y comportamientos requeridos para que los individuos participen en los diferentes roles sociales, por ejemplo, jefe de familia, miembro de la comunidad, ciudadano activo, trabajador activo y a lo largo del eje horizontal estaría un listado de las principales agencias –una de las cuales serían las escuelas– que trabajan en el área rural impartiendo conocimientos y destrezas y despertando una conciencia crítica que contribuiría a la transformación de las condiciones de atraso del campo. Esta matriz facilitaría equiparar las agencias con los resultados de aprendizaje. El propósito de este ejercicio sería el de canalizar recursos hacia las poblaciones rurales en forma tal que éstas contaran con los medios para determinar su propio futuro. Al mismo tiempo, se reconoce que este tipo de esquema podría ser utilizado por la estructura de poder existente para manipular la situación de facto en el campo en ventaja suya. Por esta razón, este trabajo hace énfasis sobre la necesidad de cambios políticos fundamentales.

INSTITUCIONES ALTERNATIVAS

Entre las instituciones más importantes con potencial para llegar e influir sobre las orientaciones políticas de las poblaciones rurales están: 1) los medios masivos de comunicación; 2) organizaciones de base –sindicatos campesinos, cooperativas y grupos de acción comunal–; 3) programas del sector público –servicios de extensión, organizaciones de entrenamiento ocupacional e institutos indígenas–; y 4) programas de educación adulta que utilicen métodos como los "círculos de cultura" de Freire.

Los Medios Masivos de Comunicación

Por razón de su fuerza y alcance, los medios de comunicación probablemente afectan la vida diaria de las poblaciones rurales en un grado mucho mayor que el sistema escolar. Estos medios, particularmente la radio, llegan a estas poblaciones en una forma mucho más sistemática y repetida, y por períodos de tiempo más largos que las escuelas. Por estas razones, es posible conceptualizar los medios masivos de comunicación como un sistema educativo paralelo, que transmite información y conocimientos y que influye en forma significativa sobre los conceptos que tienen de sí mismos y del mundo, millones de personas. Además, los medios de comunicación presentan una agenda de lo que merece la atención de la sociedad y por omisión, de lo que no la merece.[1]

De acuerdo con Schramm (38), la comunicación de masas, si es utilizada en forma correcta y adecuada, puede hacer una contribución substancial al desarrollo nacional económico y social, al llevar nuevas ideas y conocimientos y fomentar el espíritu de una nueva nación en un país nuevo. Los medios de comunicación son más rápidos que la educación formal y sirven a la población adulta, en tanto que el impacto de la enseñanza afecta principalmente a la juventud (ver también Frey, (17).

En un estudio de modernización en aldeas campesinas colombianas, Rogers y Sverring (37) hallaron asocianes substanciales entre la exposición a los medios de comunicación y la empatía –la capacidad del individuo para identificarse con otras personas y con instituciones lejanas– y un número de actitudes relacionadas con el cambio. De acuerdo con estos investigadores, el alfabetismo funcional aumenta la exposición a los medios de comunicación, y estos dos factores tomados conjuntamente aumentan la empatía, la motivación hacia el logro, el conocimiento político, etc. (Westley (41).

Fuera de la radio, el material escrito es potencialmente una fuente muy importante de información

1 Estas ideas son motivo de estudio por parte del Centro de Investigaciones sobre Comunicaciones de Masas (CICOM) en Bogotá.

política y de otro tipo. Brown (8) en su estudio sobre la diseminación de información pertinente a agricultura entre los campesinos chilenos describe el "alfabetismo familiar". La información contenida en los materiales escritos llega con frecuencia al campesino analfabeto a través de los miembros alfabetos de su familia. Los volantes, panfletos y cartillas de bajo costo, con un lenguaje básico, podrían ser utilizados para diseminar información útil entre los campesinos, sobre una variedad de temas. En muchos países esta capacidad para elaborar materiales escritos existe. Lo que se necesita es la colaboración de investigadores en el ramo de la educación y de las ciencias sociales, de pedagogos, de productores de materiales educativos, y de agencias que trabajen con las poblaciones rurales para lograr lo siguiente: identificación de las necesidades de aprendizaje básicas de los diferentes grupos rurales; el universo perceptual, experimental y lingüístico de estos grupos; desarrollo de materiales adecuados para estas necesidades de aprendizaje y poblaciones específicas; y descubrimiento de los mejores canales para la diseminación de estos materiales.

Organizaciones de Base

Los sindicatos, cooperativas y grupos de acción comunal no son solamente instrumentos indispensables con los cuales los campesinos pueden hacer exigencias a la sociedad, son también instrumentos eficaces para la educación de grupo –para desarrollar habilidades de organización y participación, para despertar una conciencia crítica sobre las injusticias existentes y la posibilidad de nuevas opciones. Por ejemplo, García (19) anota que en las etapas revolucionarias de las reformas agrarias de México y Bolivia, "los sindicatos agrarios y las cooperativas funcionaron como estructuras de integración social, de comunicación nacional, de movilización de masas campesinas marginadas y de reemplazo circunstancial de las antiguas formas de economía de empresa".

El estudio de Nash sobre la industrialización en Cantel también enfatiza el papel primordial que desempeña el sindicato en el cambio cultural. El sindicato estimuló el cambio de cuatro maneras: 1) proveyó un foro para la expresión de agravios; 2) proveyó una nueva base para la identidad colectiva establecida en el lugar de trabajo; 3) permitió que la socialización se efectuara dentro de nuevas pautas de acción política con expectativas y normas nuevas, y una nueva dimensión de la eficacia personal y la autoconciencia; y 4) proveyó una plataforma para el surgimiento de un nuevo tipo de liderazgo, el cual rechazó las bases tradicionales de autoridad y basó sus demandas de lealtad en las elecciones populares y en la habilidad para entregar bienes (Levine (27).

Programas del Sector Público *(Sin reforma agraria estructural)*

Estos programas se consideran importantes en relación al grado en el cual desarrollan habilidades, imparten conocimientos y afectan actitudes, además de estimular la integración del individuo a su sociedad. Por ejemplo, las instituciones indigenistas pueden hacer que el individuo se sienta orgulloso de su grupo e historia étnica y alfabetizando en su lengua materna, proveer las bases para que él aprenda el lenguaje nacional. Los programas del sector público pueden establecer instituciones y canalizar recursos hacia las áreas rurales en donde podrían ser utilizados por las poblaciones menos favorecidas para realizar sus propios objetivos. Havens (21); cita el ejemplo de la asociación de usuarios en Colombia, la cual fue establecida por la administración Lleras como instrumento para conseguir votos para las elecciones de 1970. Estas asociaciones están siendo utilizadas ahora para hacer exigencias al sistema –y en ciertos casos, han ayudado a organizar invasiones de tierras donde los campesinos estaban desesperados por encontrar medios de supervivencia. Una reforma agraria parcial que incluya innovaciones agrícolas, junto con crédito y aportes de capital, además de proporcionar recursos a los campesinos podría despertar en ellos una nueva visión sobre la posiblidad de cambio y la necesidad de ser activos en el advenimiento de los cambios deseados.

Programas No Tradicionales de Educación de Adultos

Los programas de educación de adultos, tales como los "círculos de cultura" de Freire son revolucionarios en su filosofía y pedagogía, y son potencialmente subversivos en sus resultados. Los círculos se basan en el diálogo entre maestro y estudiantes. Asumen que los adultos analfabetas no son seres "depravados" o "vacíos" sino por el contrario, tienen una amplia base experimental y formas elaboradas de expresión. El proceso de concientización de Freire busca despertar la conciencia del adulto explotado, al igual que el entendimiento de su situación histórica suministrándole los instrumentos para que participe en la creación de cultura y en la transformación de su sociedad.

La Situación Socio-Política

La actitud del individuo hacia el sistema político depende en gran parte de la estructura de oportunidades de la sociedad, de los recursos y servicios disponibles de los mecanismos existentes que le permitan presentar sus denuncias o peticiones a la sociedad. El gobierno mismo es un importante socializador. La orientación política del individuo depende también de las actividades y rendimientos del gobierno, de lo que logre un régimen político a favor del pueblo y de la forma como responda a sus intereses y necesidades. Por lo tanto, la situación socio-política de un país es el mayor determinante de la integración o alienación política.

En América Latina han sido generalmente los grupos de élites privilegiadas los que han marcado la orientación y ritmo del cambio social. Si son dirigidos desde abajo, el cambio y la presión para lograrlo se consideran subversivos, y terminan controlados o suprimidos por las estructutras de poder y el régimen político existentes.

Todas las agencias educativas no formales que se han mencionado anteriormente –los medios de comunicación, organizaciones de base, proyectos de extensión y de reforma agraria y campañas de alfabetización para adultos– dependen del contexto socio-político existente. Pueden servir como instrumentos efectivos para el cambio revolucionario solamente hasta donde el medio permita este tipo de cambio. Por otra parte, estas agencias pueden utilizarse como instrumentos educativos para mantener el status quo. En muchos casos, éste ha sido su papel en gran parte del Tercer Mundo. Como ha dicho Havens (21), "una de las técnicas más frecuentemente empleadas para mantener el control ideológico y más insidiosas para evadir la recodificación de normas y valores, es la manipulación de símbolos. Los sistemas de comunicación de masas, el sistema educativo, los programas de extensión de la iglesia, todos los cuales podrían ser fuente de nuevos valores, son estrechamente controlados."

Los Medios de Comunicación de Masas

Los medios de comunicación representan una herramienta poderosa para cualquier régimen político, ya que se pueden fácilmente someter a control y manipulación centrales, mientras penetran en los más recónditos lugares del país. Los medios de comunicación pueden influir en las percepciones del individuo ya sea por exhortación directa, o mediante valores implícitos en los mensajes que transmiten.

Los medios de comunicación pueden causar un efecto perjudicial sobre la autodeterminación e integración de los grupos marginados si proyectan imágenes que presenten los estilos de vida y los valores de las élites como los únicos deseables, o si presentan tan solo aquellos patrones de movilidad y de participación cívica que corresponden a los intereses de las esferas dominantes. Al mismo tiempo pueden ejercer una influencia negativa al ignorar o excluir temas y problemas de interés para los grupos marginados, que podrían servir como estimulante para que éstos pongan en tela de juicio el orden social existente.

Beltrán (4) resume esta situación así: "La contribución de los medios de comunicación al desarrollo latinoamericano es sumamente limitada. Esto parece deberse a que la mayoría de tales medios sigue una orientación contraria al cambio social y proclive a la defensa de intereses puramente mercantiles, que es característica de la minoría dominante que posee estos medios... En suma, así como las tierras, el ingreso y la participación política están concentrados en una minoría urbana, así lo está el acceso a la comunicación que los deprimidos de las ciudades y los oprimidos del campo necesitan para poder ser coprotagonistas del afán nacional de desarrollo... Se puede afirmar, sin riesgo de error, que la mayoría de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación para las masas carecen en forma casi total de ajuste a la mayoría de la población rural".

La efectividad de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación está mediatizada por las condiciones sociales, económicas y políticas del público receptor. Por ejemplo, los programas radiales que intentan llegar hasta las masas rurales para estimular en ellas la acción social, están sometidos a la disponibilidad de oportunidades y recursos para realizar el cambio. Un estudio del impacto causado por Radio Sutatenza sobre las tendencias de modernización y el comportamiento innovativo del campesino colombiano reveló que uno de los factores más importantes reside en el nivel de desarrollo de la región y no en el índice de sintonía de los programas (Musto (30).

Programas para el Sector Público

La mayoría de los programas dirigidos a las áreas rurales no han ayudado efectivamente a las grandes masas, porque han concentrado sus esfuerzos en aumentar la productividad de un sector reducido y en fomentar el crecimiento de la clase media. Estos programas no se han interesado por propiciar un cambio básico de estructuras conducente a la redistribución radical del ingreso y de la riqueza que permita a la población rural determinar su propio futuro. El Banco Interamericano de Desarrollo, en su informe de 1969 sobre "Progreso Económico en América Latina" afirma que los programas de extensión y crédito han ayudado principalmente a los agricultores de ingreso mediano. Con todo, el grueso de las familias rurales carece todavía de tierras o son de la clase minifundista, con un acceso insuficiente a las posibilidades de explotación económica".

En cuanto a los programas encaminados hacia la integración de los grupos indígenas, se podrá decir que éstos han tenido éxito sólo en el caso de que hayan logrado la expansión de oportunidades para estos grupos. Poco significa en términos de desarrollo, enseñar castellano a los indígenas, o proporcionarles un barniz de instrucción sobre las formas de vida de la cultura dominante, o impulsar "un cambio progresivo de comunidades indígenas hacia comunidades campesinas", mientras el campesinado siga siendo una clase explotada.

Organizaciones de Base

Uno de los más recientes e importantes testimonios de las dificultades que enfrentan estas organizaciones campesinas se encuentra en el informe del Comité Especial para el Estudio de la Reforma Agraria, de FAO, presidido por Lleras Restrepo. El informe dice: "Por otra parte, a la fuerza conservadora de estructuras inequitativas que son un obstáculo para el desarrollo no corresponde todavía una vigorosa organización de la masa campesina y ésta ni siquiera ha adquirido, en algunos casos, clara conciencia de lo que necesita demandar y obtener, ni de la participación que tiene que tomar en el proceso de desarrollo. Esta última circunstancia no puede causar sorpresa cuando se considera la atmósfera hostil en que frecuentemente tienen que actuar organizaciones campesinas apenas incipientes y que se encuentran presionadas por los propietarios de tierras o ciertas autoridades o dentro del juego de los partidos políticos, para materias extrañas a sus finalidades propias". (ver también García (19).

Programas de Concientización

El destino de los movimientos de concientización en medios hostiles es evidente al repasar la historia de su fundador, a quien expulsaron del Brasil acusado de actividades subversivas. En otro país, un gobierno supuestamente revolucionario comenzó a entrenar a sus maestros-líderes en este método. Cuando los profesores, durante un seminario nacional, demostraron el despertar de la concientización y exigieron mejores salarios y condiciones de trabajo, el gobierno suspendió la reunión. Algunos de los otros países que han empleado este método han adoptado una actitud paternalista para con los educandos adultos. Siendo este un método de implicaciones verdaderamente revolucionarias –basado en una filosofía que predica la necesidad de que los individuos oprimidos de una sociedad se liberen de la explotación y determinen el tipo de sistema que sea más adecuado y justo a su realidad social– es poco probable que tenga éxito en un sistema no revolucionario. Y aún en ese tipo de sociedad es posible que el movimiento de base sea "captado" por la élite revolucionaria.

REGIMENES REVOLUCIONARIOS

Entre las alternativas políticas más dramáticas que se ofrecen a América Latina en la década del 60, se encuentran los regímenes de movilización de Cuba y Perú.[1] Aunque difieren ampliamente en sus bases ideológicas, son similares en su esfuerzo para lograr autonomía nacional y superar los esquemas sociales del sistema capitalista, con los cuales no se ha logrado integrar a la masa marginada.

A pesar de los extraordinarios esfuerzos del régimen militar peruano para lograr el desarrollo desde 1968, una de sus mayores fallas ha sido su incapacidad de lograr la movilización política. Gall (18), dice que el camino elegido por los militares cada día aparece más distante de las aspiraciones del pueblo, si éstas fueran tomadas en cuenta. El relata una entrevista con un destacado general del nuevo gobierno: "Uno de nuestros mayores defectos es el hábito militar de formular una orden y esperar que ésta sea ciegamente obedecida. Esto simplemente no sucede en la

1 Ciertamente uno de los movimientos políticos más interesantes en el hemisferio es el gobierno socialista de Allende en Chile. Este trabajo no se refiere al experimento chileno porque la población rural de Chile es bastante más pequeña que la del Perú y Cuba. Se estima que en Chile tan solo el 25 por ciento de la población vive en concentraciones de menos de 2,000 habitantes.

sociedad. Nuestro mejor deseo es transferir el poder al pueblo, pero no hemos podido encontrar una forma de lograrlo... Admitimos que un grave problema político que se presenta es el de dar al pueblo un papel apropiado en el proceso que estamos dirigiendo"

Según observadores recientes (tales como Fagen, Bowles, Bernardo), Cuba representa el experimento más dramático en materia de cambio social y transformación rural en América Latina. También ofrece un caso de estudio interesante sobre la utilidad de la educación para lograr y consolidar una revolución profunda en todas las esferas sociales.

"En cualquier sistema social las instituciones de educación tienen dos funciones principales: mantener y facilitar el orden social existente y, más raramente, promover y asegurar la reestructuración de determinada sociedad, mediante la introducción deliberada de un tipo de educación sustancialmente diferente al ofrecido a la generación anterior". (Comitas, (11). Desde 1959, Cuba ha elegido la segunda alternativa. Las escuelas y una variedad de instituciones educativas no-formales han sido utilizadas por el régimen cubano como instrumentos cruciales para el desarrollo de una nueva conciencia socialista y la creación de una cultura política basada en los principios de "igualitarismo", desarrollo, dignidad de trabajo y respeto a los demás.

Bajo el régimen de Castro, no solamente se ha ampliado considerablemente el sistema educativo, sino también se han desarrollado nuevas formas de educación las cuales combinan experiencias dentro y fuera de la escuela para inculcar nuevos valores y normas de comportamiento, de acuerdo con las metas de la revolución. Los movimientos educativos y las nuevas formas de escolaridad que se han establecido con el fin de ampliar oportunidades para el área rural y disminuir las brechas geográficas y sociales entre el campo y la ciudad incluyen lo siguiente: (1) La Campaña de Alfabetización; (2) "Batalla del Sexto Grado" (programa de educación básica intensiva para adultos que hayan participado en la Campaña de Alfabetización); (3) La Escuela al Campo (donde alumnos de la ciudad adquieren la experiencia del trabajo, productivo en el campo al tiempo que adelantan estudios formales); (4) La Facultad Preparatoria Obrero-Campesina (programa que abre la oportunidad de estudios superiores al campesino y obrero rural a través de varias etapas ajustadas a las necesidades de éstos). Una descripción más detallada de estos programas se encuentra en la obra de Paulston (32), Fagen, (14); Bowles (7).

Quizás el socializador más poderoso es la revolución misma, como ha dicho Castro "Cuba hoy en día es una gran escuela". El régimen ha intentado desarrollar una nueva cultura política mediante la movilización masiva hacia la transformación social, comprometiendo individuos en situaciones que le exijan actuar de la misma forma que si su actitud hubiese cambiado.

Fagen (14) anota: "... en aquellas instituciones revolucionarias en que se estimula la participación en una amplia gama de actividades, la conducta frecuentemente se modifica aun cuando no haya un cambio de actitud. Dichos cambios de conducta pueden conducir a nuevas formas de percibir y evaluar el mundo, estableciendo así un nexo permanente para relacionar los dos tipos de cambio. En resumen, la actividad participatoria —en sí misma no dependiente de la internalización de nuevas formas— puede resultar eventualmente en cambios básicos en los sistemas de valores y creencias de aquéllos que se ven envueltos en la participación."

Los peligros de un régimen como el de Cuba residen en que la movilización paramilitar del país en pos del desarrollo sofocará la iniciativa y la originalidad de aquéllos que son fieles a la revolución (Paulston, (32) y suprimirá violentamente a los que se le opongan. Además, el impulso hacia el desarrollo puede resultar en la debilitación o eliminación de organizaciones a nivel del pueblo, tales como cooperativas y sindicatos campesinos, cuyas actividades difieren de los planes fijados por el poder central para la industrialización o el aumento de la productividad agrícola. García (19), comenta sobre el problema de sustituir las granjas estatales por organizaciones campesinas locales. Anota que: "la ideología de las élites comunistas de Cuba está más inclinada a los modelos tecnocráticos de empresa industrial en gran escala (con un proletariado fácilmente movilizable por medio de una estructura sindical y del sistema de partido único) que a los modelos cooperativos de autogestión democrática, empresariado independiente, pluralidad de estructuras y descentralización social." También comenta que el problema esencial consiste en definir "cuál es el sentido finalista o la función práctica de esas nuevas estructuras, esto es, si sirven para que obreros y campesinos participen democráticamente en la conducción del poder revolucionario o para que el mismo imponga sus decisiones desde arriba."

CONCLUSIONES

Sin cambios políticos fundamentales, el sistema educativo poco podrá contribuir a una mayor participación política individual o a una mayor capacidad nacional para superar los problemas de dependencia y atraso. Paralelamente, un régimen de movilización, sin el apoyo de fuertes organizaciones de base y de grandes masas "concientizadas" mediante programas efectivos de educación, solamente perpetuará una situación donde la orientación y el ritmo del cambio se dictarán o se impondrán desde arriba. La situación ideal sería aquélla en la cual un régimen político revolucionario ofrezca oportunidades para la participación y donde existan organizaciones de base que presenten sus exigencias y reclamos a la sociedad, para tratar de determinar el proceso de desarrollo. Al existir esta situación se podrá concebir un sistema escolar transformado que, en conjunto con una variedad de instituciones no-formales, contribuiría significativamente al desarrollo individual y colectivo. Cualquier alternativa que no sea un cambio estructural planificado en todos los niveles constituiría una reforma parcial, un movimiento desmembrado y errático y la continuación de la violencia institucionalizada por parte de los grupos dominantes hacia los marginados.

REFERENCIAS

1. Almond, Gabriel A., and Verba, Sidney. *The Civic Culture.* Boston: Little, Brown and Company, 1965.

2. Bailey, Susan McGee. *Political Socialization Among Children in Bogotá, Colombia.* Ann Arbor, Michigan: Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Michigan. 1971.

3. Barkin, David. "Educación: Una barrera al Desarrollo? " México: Centro de Estudios Económicos y Demográficos. El Colegio de México. Mayo, 1971.

4. Beltran S., Luis Ramiro. "Apuntes para un Diagnóstico de la Incomunicación Social en América Latina." *Razón y Fábula.* Febrero 23 de 1970.

5. Bernardo, Robert M. "Moral Stimulation as a Nonmarket Mode of Labor Allocation in Cuba." *Aportes*, Mayo, 1971[1]

6. BID. *Progreso Socio-Económico en América Latina:* Octavo Informe Anual - 1968. Publicado en 1969.

7. Bowles, Samuel. "Cuban Education and the Revolutionary Ideology". *Harvard Educational Review.* Vol. 41 (Fall 1971).

8. Brown, Marion R. *Diffusion of Technical Agricultural Information in Chile.* Madison , Wisconsin: Tesis de Doctorado, Universidad de Wisconsin, 1968.

9. Cataño, Gonzalo, y Caro, Elvia. *La Educación Rural en Boyacá:* Inventario de Problemas. Tunja, Colombia: Instituto Tecnológico y Pedagógico de Colombia, 1971.

10. Coleman, James. "Introduction: Education and Political Development." *in Education and Political Development* (ed.) James Coleman. Princeton, University Press, 1965.

11. Comitas, Lambros: "Education and Social Stratification in Contemporary Bolivia", *Transactions of the New York Academy of Sciences.* 2a. ser. 29, No. 7 (mayo de 1967), pp. 935-948.

12. Dennis, Jack. "Major Problems of Political Socialization Research." *Midwest Journal of Political Science.* 1968 pp. 85-114[1]

13. ECLA. *Development Problems in Latin America.* An Analysis by the United Nations Economic Commission for Latin America. Austin, Texas: University of Texas Press, Institute of Latin American Studies. 1970.

14. Fagen, Richard R. *The Transformation of Political Culture in Cuba.* Stanford, California: Stanford University Press, 1969.

15. Fedder, Ernest. "Social Opposition to Peasant Movements and Its Effects in Latin America." Rutgers University: Studies in Comparative International Development, Vol. VI, Número 8, 1970-71.

16. Freire, Paulo. "The Adult Literacy Process as Cultural Action form Freedom." *Harvard Educational Review,* Vol. 40 (May 1970). pp. 205-225.

17. Frey, F.W. "Communication with the Peasant Audience." Trabajo preparado para la Conferencia de AID-MSU sobre Comunicación y Cambio. East Lansing, Michigan, April 4-7, 1966.

18. Gall, Norman. "Peru: The Master is Dead." Dissent, July 1971, pp. 281-320.

19. García, Antonio. *Dinámica de las Reformas Agrarias en América Latina*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra, 1970. (Tercera Edición).

20. Gutiérrez Pinto, Alvaro. *Marginalidad Rural y Desarrollo en Colombia*. Bogotá: Acción Cultural Popular (ACPO), Departamento de Sociología, Documento de Trabajo, No. 5, 1971.

21. Havens, A. Eugene. "Cambio Estructural y Conflicto de Roles en la Administración Pública del Sector Agrario." Trabajo preparado para la OEA. Bogotá, Colombia, julio 1971.

22. Hess, Robert D. "Models of Political Socialization." Un trabajo preparado para "The Theory and Research Working Committee on Political Socialization of the Council on Civic Education." Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs, Tufts University, Medford, Mass, May 3, 1965.

23. Huntington, Samuel P. "The Change to Change: Modernization, Development, and Politics". *Comparative Politics*. Vol. 3 (April 1971), pp. 283-322.

24. Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harpar and Row, Publishers, 1970.

25. Langton, Kenneth P. "Peer Groups and School and the Political Socialization Process." *American Political Science Review*. Vol. 61 (September 1967), pp. 751-58.

26. Latapí, Pablo.. "Education and School Systems in Latin America: Problems and Tendencies Toward Solution." Trabajo preparado para la Conferencia de Olivetti sobre Educación Internacional en Buenos Aires, agosto 3-8, 1970. (Traducción por Jeffrey Puryear, Universidad de Chicago.)

27. Levine, Daniel. "Issues in the Study of Latin American Culture." Ann Arbor, Michigan: Departamento de Ciencias Políticas, Universidad de Michigan, 1971. (En mimeógrafo).

28. Litt, Edgar. "Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination." *American Sociological Review*. Vol. 28 (February 1963), pp. 69-75.

29. Meyer, John W. "The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools." Paper for U.S. Office of Education Projects, Stanford Center for Research and Development in Teaching, October, 1968.

30. Musto, Stefan A. *Los Medios de Comunicación Social al Servicio del Desarrollo Rural*. Bogotá, Editorial Andes. 1971.

31. Nash, Manning. *Machine Age Maya. The Industr ialization of a Guatemalan Community*. Chicago, 1958.

32. Paulston, Roland G. "Cambios en la Educación Cubana." Aportes, Junio 1971, pp. 61-82

33. Pye. Lucian W. *Aspects of Political Development*. Boston: Little, Brown and Company, 1966.

34. Rama, German. *El Sistema Universitario Colombiano. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1970*.

35. Ratinoff, Luis. *Problems in the Formation and Use of Human Capital in Recent Latin American Development*. Rutgers University: Studies in Comparative International Development, Vol. IV, Número 9, 1968-69.

36. Reading, Reid. "Political Socialization in Colombia and the United States: An exploratory Study." *Midwest Journal of Political Science*. Vol. 12 (1968), pp. 352-81.

37. Rogers, Everett and Svenning L. *Modernization Among Peasants: The Impact of Communication*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1969.

38. Schramm, Wilbur. *Mass Media and National Development*. Stanford, California: Stanford University Press, 1964.

39. United Nations. *Education, Human Resources and Development in Latin America*. New York, 1968.

40. Vekemans, Robert S.J. and Giusti, Jorge. "Marginality and Ideology in Latin American Development." Rutgers University: Studies in Comparative International Devolopment, Vol. V, Número 11, 1969-70.

41. Westley, Bruce H. "Communication and Social Change." *American Behavioral Scientist*, vol 14 (May/June 1971), pp. 718-43.

42. Weiler, Hans. *Education and the Formation of Social and Civic Attitudes:* Summary of Research. Stanford, California: SIDEC/ School of Education, 1971.

43. World Bank. "Education and Training." Country Report for Colombia, September 1970.

EL DESENVOLVIMIENTO DE LAS ESCUELAS DE POSGRADO EN CIENCIAS AGRICOLAS Y AFINES EN AMERICA LATINA

Carlos Socías Schlottfeldt[1]

CONTENIDO

[1] Decano, Escuela para Graduados, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, San José, Costa Rica.

11. SISTEMA DE CALIFICACIONES

a) Escala de calificaciones
b) Límite mínimo de aprobación
c) Aprobación por período lectivo
d) Estudiantes en observación
e) Tipos de exámenes
f) Exámenes de recuperación
g) Asistencia a clases

12. SEMINARIOS

a) Tipos de seminarios
b) Asistencia a los seminarios
c) Número mínimo de seminarios ofrecidos
d) Créditos por los seminarios
e) Temas del seminario

13. EXAMEN DE CANDIDATURA AL GRADO

a) Exigencia del examen
b) Naturaleza del examen
c) Comité de examen
d) Fechas de los exámenes

14. TESIS

a) Tesis y disertación
b) Niveles de maestría y doctorado
c) Condiciones para el desarrollo de la tesis fuera de la sede de los cursos
d) Lista de tesis
e) Proyecto de tesis
f) Examen de tesis
g) Idioma de la tesis
h) Número de copias

15. EXAMEN FINAL

a) Naturaleza
b) Comité de exámenes
c) Normas principales

16 SELECCION Y ADMISION DE ESTUDIANTES

a) Mecanismos de selección
b) Normas de selección
c) Examen de preselección
d) Títulos profesionales
e) Heterogeneidad de los candidatos

17. ESTUDIANTES

a) Estudiantes regulares
b) Estudiantes admitidos y graduados
c) Estudiantes especiales

18. PROFESORES

a) Información básica
b) Total de profesores por institución
c) Títulos y grados de los profesores
d) Porcentaje de profesores con grados superiores
e) Proporción entre las principales categorías de profesores
f) Dedicación completa y parcial
g) Profesores visitantes

19. EGRESADOS

a) Total de graduados
b) Origen de los egresados

20. FINANZAS

21. PUBLICACIONES

22. EVALUACION-AUTOEVALUACION

23. PLANES Y TENDENCIAS

CONSIDERACIONES FINALES

Anexo 1

Anexo 2

Esta exposición se limitará a presentar unos comentarios sobre el estado actual de la educación de posgrado en ciencias Agrícolas y afines en América Latina.

Los mismos estarán relacionados con un estudio, que se encuentra actualmente en fase de publicación, conducido por nuestro Instituto, en colaboración con CHEAR y con el apoyo de la Fundación Rockefeller.

Durante la realización de este estudio fueron visitadas todas las escuelas o programas de posgrado, existentes hasta fines de 1970, desde México hasta el sur de nuestro continente.

Para la ejecución del estudio se organizó un extenso cuestionario que debió cubrir 24 asuntos principales y cerca de 250 aspectos más específicos.

1. CARACTERIZACION

a) Distribución geográfica

Las 17 instituciones estudiadas, distribuidas de acuerdo con los países correspondientes fueron:

1. ARGENTINA	- Escuela para Graduados en Ciencias Agropecuarias
2. BRASIL	- Universidad Federal de Minas Gerais (Escola de Veterinaria)
3.	- Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Escola de Posgraduação)
4.	- Universidad de Sao Paulo (Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz")
5.	- Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Faculdade de Agronomia)
6.	- Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Centro de Estudos e Pesquisas Economicas)
7.	- Universidad Federal de Viçosa) (Conselho de Pósgraduação)
8. COLOMBIA	- Convenio entre Universidad Nacional e Instituto Colombiano Agropecuario (Programa de Estudios para Graduados en Ciencias Agrarias)
9. COSTA RICA	- Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (Centro Tropical de Enseñanza e Investigación)
10. CHILE	- Programa Permanente para Graduados en Ciencias Agropecuarias y Forestales
11. MEXICO	- Escuela Nacional de Agricultura (Colegio de Postgraduados)
12.	- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Programa de Graduados)
13.	- Colegio Superior de Agricultura Tropical (Cárdenas, Tabasco)
14. PERU	- Universidad Nacional Agraria (Programa Académico de Graduados)
15. PUERTO RICO	- Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez (División de Estudios Graduados)
16. TRINIDAD	- University of West Indies (Higher Degrees Program)
17. VENEZUELA	- Universidad de Los Andes (Centro de Estudios Forestales de Postgrado)

b) Status

La situación de esas instituciones en cuanto a su *status* es la siguiente:

1. Oficiales
   - a) Nacionales o Federales 10
   - b) Estatales 2

2. Autónomas	3
3. Privadas	1
4. Organización Internacional	1

c) **Objetivos**

Se hizo un especial hincapié en identificar los objetivos definidores y motores de cada institución.

Como las contestaciones han sido muy variadas, sólo será posible presentar un resumen demasiado escueto de las mismas.

(I) Objetivos específicos

- formación de docentes de nivel superior
- de investigadores
- de planificadores y agentes de cambio
- de profesionales especializados para la actividad privada

(II) Objetivos básicos generales

Estos se agruparon en cuatro aspectos principales:

- perfeccionamiento del individuo como especialista y del individuo como profesional
- de la institución sede, de otros niveles educacionales, de la investigación, de las bibliotecas y otros elementos de apoyo científico
- mejoramiento de la eficiencia de actuación con referencia al medio rural
- contribución para el mejor y más rápido desarrollo nacional.

d) **Legislación y Reglamentos**

Se ha organizado un volumen especial en el cual se presenta una copia de la legislación correspondiente a todas las instituciones estudiadas.

e) **Iniciación de Actividades**

Hasta 1960 habían sido creados tres programas permanentes al nivel de Maestría en:

- Turrialba	1946
- Chapingo	1959
- La Molina	1959

Se han establecido cuatro programas al nivel de Doctorado en:

- Trinidad	1962
- Itaguaí	1967
- Chapingo	1970
- Piracicaba	1970

2 RELACIONES EXTERNAS

a) **Con Instituciones Nacionales**

Es muy importante observar el gran crecimiento en el apoyo ofrecido por numerosas instituciones nacionales al desarrollo y fortalecimiento de la enseñanza de posgrado.

Entre esas instituciones sobresalen los institutos de investigación, ministerios de educación, consejos nacionales de educación superior, organizaciones de servicio y organismos para el desarrollo regional.

b) **Con Organismos Internacionales**

Entre los más frecuentemente mencionados se encuentran:

AID	Agencia Internacional para el Desarrollo. Proyectos con Universidades de Estados Unidos
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
UN/FAO	Proyectos del Fondo Especial de las Naciones Unidas
Fundaciones	Rockefeller Ford Kellogg
OEA	Organización de Estados Americanos Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas Proyecto Multinacional en Ciencias Agropecuarias

c) **Reconocimiento y Acreditación**

La creación de ALEAP en 1969 (Asociación Latinoamericana de Educación Agrícola de Posgrado), representa un primer paso para establecer sistemas de equivalencia de estudios, créditos y grados.

En Brasil se han establecido "Normas crediticias" para todo el país, bajo la supervisión del Consejo Federal de Educación.

Por otro lado, los programas cooperativos en desarrollo en la parte sur del continente también representan un primer paso en el establecimiento de normas comunes a tres o más instituciones.

3. ADMINISTRACION SUPERIOR

a) **Coordinación Universitaria Central**

En Brasil, México (Monterrey), Perú, Puerto Rico y Trinidad, predominan modalidades de coordinación universitaria central para los cursos de posgrado.

b) **Sistemas Cooperativos**

En los casos de Argentina, Colombia, Chile y Venezuela, los programas adoptan la forma de una coordinación cooperativa basada, en cada caso, en la colaboración de 4 hasta 8 instituciones.

c) **Estructuras no Universitarias**

En Costa Rica y México (Chapingo, Tabasco) ocurren estructuras aisladas.

d) **Dirección Superior**

La dirección de las 17 escuelas o programas es ejercida por decanos específicos en 4 casos, por directores en 6 y por coordinadores o presidentes de consejo en otros 7.

e) **Integración Interinstitucional**

En los casos que funcionan basados en la cooperación entre varias instituciones, además de los aspectos de coordinación de los sectores internos en cada una, interesados en la posgraduación, ocurren los relacionados con la integración interinstitucional de reglamentos comunes.

f) **Coordinación con la Investigación y Servicios**

La coordinación con las investigaciones y los servicios de cada institución ocurre, en mayor o menor grado, en todos los casos. En 15 de las 17 instituciones se verifican conexiones formales con sistemas experimentales ajenos a la estructura académica.

4. ASPECTOS FISICOS

a) **Sede**

En 3 casos existe sede propia para el programa de posgraduación, en 10 la sede está relacionada con un sistema universitario y en 4 con institutos o colegios aislados.

b) **Oficinas para profesores**

Las oficinas personales pueden contribuir mucho para la eficiencia de cada profesor, sin causar interferencias innecesarias con los demás. En 7 instituciones existen oficinas individuales; en 6 ocurren individuales y en grupo y en 4 solamente en grupo.

c) **Oficinas para estudiantes graduados**

Por lo general existen oficinas para pequeños grupos; en dos instituciones ocurren oficinas individuales para ciertos cursos.

d) **Comedor**

La mayoría dispone de comedor en la sede o sus proximidades. En 9 casos el comedor es universitario y en 5 pertenece a la Facultad o sede de los cursos.

e) **Alojamiento**

Por lo general, las instituciones ubicadas en las grandes ciudades no han dado una atención adecuada a este problema.

En Turrialba existen facilidades para estudiantes solteros y en Chapingo, Tabasco y Mayagüez, éstos son muy limitados. En solamente dos casos hay apartamentos para estudiantes casados, aunque en otros 11 pueden alquilarse casas.

f) **Departamentos**

Por lo general las actividades se relacionan con departamentos o unidades ya existentes para otros fines y que se constituyen en bases físicas y operativas para cada campo de especialización

5. RELACION CON LAS INVESTIGACIONES

a) **Areas Experimentales**

Además de relaciones con sistemas experimentales ajenos a la estructura académica, en todos los casos se encontró la disponibilidad de áreas y campos experimentales para los trabajos de investigación.

b) **Proyectos Experimentales**

Aún admitiéndose cierta dificultad relacionada con las interpretaciones de cada institución, sobre lo que se considera proyecto, subproyecto, programas, actividades y otros términos, los totales correspondientes a número de proyectos por institución han variado entre un mínimo de 22 y un máximo de 488 (1969).

c) **Frecuencia**

La frecuencia de los referidos proyectos, por campo de especialización en 1969 ha sido:

Suelos y Nutrición de Plantas	192
Fitotecnia	107
Ciencias Forestales	99
Mejoramiento y Nutrición Animal	76
Economía Rural	75
Genética y Mejoramiento de Plantas	71
Horticultura	56
Entomología	46
Biología	33
Comunicación, Extensión, Educación	25
Estadística	8

6. BIBLIOTECA

a) **Estructura Principal**

Las principales variaciones en cuanto a este aspecto han sido:

(I)	Con predominio de una biblioteca central	7
(II)	Biblioteca universitaria más importante que biblioteca de facultad	4
(III)	Sistema "cooperativo" de bibliotecas	4
(IV)	Bibliotecas aisladas	2

b) **Acervo**

En términos modernos importa menos el conocer el monto total de volúmenes que el saber cómo está organizada la biblioteca. Para el caso de la posgraduación las revistas científicas y seriales tienen una importancia fundamental, lo que sugiere también la observación de que el simple conocimiento del número de títulos existentes puede no satisfacer en los casos (frecuentes) de colecciones incompletas.

Una de las mejores bibliotecas agrícolas del continente (Turrialba) cuenta con un total de 62.514 volúmenes, pero ocurren otras de carácter general cuyo número de volúmenes sobrepasa al mencionado. Ejemplos: Buenos Aires (con más de 150.000), Mayagüez (106.000) y Trinidad (95.000).

c) **Personal**

Con un personal adecuadamente especializado se puede hacer funcionar una verdadera biblioteca; al contrario, con personal improvisado puede transformarla en simple acumulación de volúmenes. Es igualmente importante mantener una adecuada proporción de auxiliares y ayudantes para el número de bibliotecarios existentes.

Sólo se encontró la existencia de dos bibliotecarios con formación equivalente a la de M.S., si bien el número de bibliotecarios profesionales haya variado entre 1 y 14.

Sobre este aspecto vale la pena mencionar el caso de Mayagüez, en que ocurren: 14 profesionales, 44 subprofesionales, 22 auxiliares con B.S. y 72 estudiantes asistentes.

d) **Proporción de volúmenes para el personal**

Para el caso de los bibliotecarios con formación profesional, se verificó una proporción máxima de 52.600:1 y la mínima de 1.500:1.

Con referencia a los auxiliares, las dos proporciones fueron de 9.811:1 y de 1.133:1.

Interesante fue verificar que en algún caso la proporción de bibliotecarios profesionales para el total de volúmenes disponibles fue más baja que para los auxiliares comunes.

e) **Comité de Biblioteca**

En 9 casos sobre el total de 17, no existe comité de biblioteca. Es interesante observar que en un número de casos, los bibliotecarios no desean tener tales comités funcionando.

f) **Usuarios**

Las informaciones han sido deficientes sobre este punto, pero se pudo observar que en 5 instituciones la proporción de préstamos y consultas para el acervo de la biblioteca ha variado entre un máximo de 1,1 y un mínimo de 0,3.

g) **Presupuesto**

Este ha sido uno de los puntos históricamente más deficientes de la vida de muchas instituciones, por la costumbre o necesidad de ajustar los presupuestos deficientes, comenzando por la biblioteca.

Los presupuestos de las bibliotecas suficientemente identificados han variado entre US$8.000 y casi US$30.000. En 1969-70 los dos mejores ejemplos, en este sentido, han sido: Turrialba (US$112.000) y Mayagüez (US$626.893).

7. CAMPOS DE ESPECIALIZACION

a) **Mecanismos de Control**

La situación más común está basada en dos elementos:

(I) Decano, Director, Presidente o Coordinador

(II) Consejo - de Posgraduación, Académico o de Programa

Además pueden ocurrir las variaciones siguientes: En Brasil también interviene el Consejo Federal de Educación; en Puerto Rico y Trinidad, además de los niveles de cada Facultad, participa el Senado de la Universidad.

b) **Creación de nuevos cursos o campos de especialización**

Por lo general predominan dos criterios principales:

(I) Necesidades del medio correspondiente

(II) Existencia de condiciones adecuadas (necesarias y suficientes)

Los dos puntos implican una serie de providencias preliminares relacionadas con:

- Determinación de prioridades regionales y justificación con referencia al medio correspondiente
- Inventario completo de las facilidades existentes: docentes, de investigación, biblioteca y físicas
- Previsión económica: estimación de costos, movilidad financiera, fuentes de financiación
- Aprobación por los órganos superiores que correspondan:
- Planeamiento para ejecución operativa
- Evaluación.

c) **Campo Principal y Complementario**

Ocurren tres situaciones principales en cuanto a este aspecto:

(I)	Campo principal y complementario - Instituciones de Brasil, Colombia, La Molina y Turrialba	10
(II)	Campo principal solamente - Chapingo, Monterrey, Tabasco, Trinidad	4
(III)	Plan básico con pequeños ajustes - Argentina, Chile y Mérida	3

d) **Grado ofrecido**

(I) Maestría - variaciones:

Magister Scientiae	6
Mestre (Brasil)	6
Maestro en Ciencias	3
Master of Sciencies	2

(II) Doctorado - 4 instituciones han iniciado los cursos al nivel de Doctorado: Chapingo, Itaguaí (Km 47) Piracicaba y Trinidad.

e) **Campos de estudio (Maestría)**

Hasta fines de 1970 los campos de especialización se encontraban representados acumulativamente por el siguiente número de cursos:

- Producción Vegetal	73
- Producción Animal	30
- Ciencias del Desarrollo	23
- Veterinaria	11
- Ciencias Forestales	7
- Estadística Experimental	4

La distribución numérica de los cursos por instituciones ha sido la siguiente:

Argentina	- Escuela para Graduados	10
Brasil	- Belo Horizonte	5
	- Itaguaí (km 47)	9
	- Piracicaba	12
	- Porto Alegre - Agronomía	4
	- Porto Alegre - Economía	2
	- Viçosa	6
Colombia	- Programa para Graduados	18
Costa Rica	- Turrialba	18
Chile	- Programa para Graduados	4
México	- Chapingo	9
	- Monterrey	3
	- Tabasco	5
Perú	- La Molina	11
Puerto Rico	- Mayagüez	18
Trinidad	- St. Augustine	12
Venezuela	- Mérida	2

f) **Campos de estudio (Doctorado)**

Las frecuencias por campo de especialización:

Suelos (y Nutrición Plantas)	3
Genética y Fitomejoramiento	2
Anatomía (Zoología)	1
Biología	1
Economía Rural	1
Estadística	1
Extensión	1
Fitopatología	1
Fitotecnia	1
Producción Animal	1

Por países la distribución es:

Brasil (km 47)	- Itaguaí	1
	- Piracicaba	3
México	- Chapingo	2
Trinidad	- St. Augustine	7

8. PLAN DE ESTUDIOS

a) **Establecimiento del Plan**

Por lo general ocurren tres fases preliminares para este fin:

(I) Establecimiento de un Comité Especial

(II) Estudio del Plan por un Consejo (Académico, de Departamento, de Rama)

(III) Aprobación por un órgano superior (de la Universidad, Instituto o Ministerio de Educación).

b) **Duración básica del Curso**

En 15 instituciones el planeamiento básico se hace para 18 meses. En Trinidad el mínimo puede exceder los 20 meses. En Mérida el plan básico corresponde a 12 meses.

Conviene recordar que con frecuencia tales períodos básicos requieren una ampliación para 20-24 meses, hasta que todos los requisitos sean cumplidos por el estudiante.

c) **Unidad Lectiva**

Ocurren dos tipos principales:

(I)	Régimen semestral	10
(II)	Régimen trimestral	7

Los semestres lectivos por lo general corresponden a 16 semanas de clase y los trimestres tienen 12 semanas, 10 de las cuales son de clases.

d) **Grados de flexibilidad curricular**

Un estudio del grado de flexibilidad curricular asociado con los diferentes cursos permite una clasificación de los mismos en tres categorías:

(I) Plan básico aplicado con cierta rigidez

(II) Alternativas limitadas previamente establecidas

(III) Amplia flexibilidad: plan básico solamente para fines de planeamiento interno del departamento o Rama.

Resumen por instituciones:

Nivel I	2
Niveles I y II	2
Niveles II	2
Niveles II y III	11
Nivel III (solamente)	ninguna

e) **Residencia**

Interpretada como el período mínimo exigido para la permanencia del estudiante en la sede de los cursos.

(I) Maestría - por lo general un año académico, también expresado por 2 semestres y por 12 meses. En Puerto Rico y Chapingo el período puede ser acortado por medio de cursos de verano.

(II) Doctorado - 2 años en todos los casos.

9. COMITE CONSEJERO

a) **Educación para Graduados y Comité Consejero**

Todas las instituciones adoptan el sistema de Comité Consejero/Consejo Particular/ Profesores Orientadores/Profesor Guía/Supervisores. En este sistema se apoya uno de los principales aspectos educativos de la enseñanza de posgrado.

b) **Fecha de Establecimiento**

En la mayoría de los casos el nombramiento de un consejero se verifica entre La aceptación del candidato y sus primeros días después de inscrito. En Colombia, Mérida y Turrialba, ocurren dispositivos interinos hasta el nombramiento definitivo a fines del primer trimestre.

c) **Participación del Estudiante**

En 9 instituciones el estudiante participa del proceso de elección del Comité Consejero.

d) **Número de miembros del Comité**

La composición numérica de los comités consejeros (M.S.) ha sido:

No. de miembros	No. de instituciones
4	1
3	7
2	4
1	3
3 ó más	1
1 ó más	1

e) **Consejero Principal y de Tesis**

En 14 instituciones la función del consejero principal coincide con la del consejero de tesis.

10. CREDITOS

a) **Definición de Crédito**

La adopción del sistema de créditos para permitir una comparación ponderada del esfuerzo exigido de los estudiantes en las distintas asignaturas de sus planes de estudio se hace en todos los casos menos uno, de origen británico.

Sin embargo, se ha observado un elevado grado de variación entre las definiciones utilizadas por las diferentes instituciones. Cuando se hace una comparación detallada, la categoría con el mayor número de definiciones coincidentes acoge solamente 3 instituciones.

Principales agrupaciones de las definiciones de crédito:

(I)	Con base en la semana	5
(II)	Con base en el período sin referirse a la semana	11
(III)	No adopta sistema de créditos	1

b) Total de Créditos por Curso

Varía bastante, aun en cada uno de los principales regímenes lectivos:

(I) Régimen trimestral - mínimo 35 y máximo 50. Esta variación es determinada en especial por la inclusión de los créditos para la tesis en el último caso.

(II) Régimen semestral - mínimo 24 y máximo 36. En los casos de Piracicaba (240) y Monterrey (48 a 60), los altos valores exigidos se deben a sus definiciones de crédito basadas en "actividades programadas" con un sentido más amplio que el comúnmente más adoptado.

c) Máximo de Créditos por Unidad Lectiva

Su distribución ocurre de la manera siguiente:

12 créditos (máx/unid)	4 instituciones
15 créditos (máx/unid)	4 instituciones
16 créditos (máx/unid)	1 institución

d) Créditos por la Tesis

(I)	No otorgan	6 instituciones
(II)	Otorgan	7 instituciones

e) Créditos por Seminarios

(I)	No otorgan	8 instituciones
(II)	Otorgan	9 instituciones

f) Créditos por Problemas Especiales

En Colombia, Chapingo y Piracicaba se permite el reconocimiento de créditos por problemas especiales.

g) Autoridad sobre los Créditos

Además de los decanos, coordinadores y jefes de departamento, relacionados con cada curso, en 13 instituciones existen juntas de curso y comités de posgraduación con autoridad para decidir sobre el número de créditos a ser atribuido a cada asignatura y otras actividades reconocidas.

h) Transferencia de Créditos

Cinco instituciones informaron sobre este aspecto:

	Máximo	Total
Argentina	8	50
Brasil - Piracicaba	40	120
Costa Rica - Turrialba	15	45
Chile	8	50
Puerto Rico	6	30

Los límites de transferencia varían por lo tanto entre 1:3 y 1:6,25, con relación al total de créditos exigidos.

i) Período de Validez

En 10 instituciones se han establecido límites que varían entre 3 y 6 años para la validez de los créditos ya obtenidos para la Maestría.

En el caso del Doctorado el límite puede extenderse en un caso hasta 8 años.

11. SISTEMA DE CALIFICACIONES

a) Escala de Calificaciones

Ocurre aquí también una gran variación de criterios:

(I)	Escalas numéricas (0 a 100; 0 a 20; 0 a 10)	10 instituciones
(II)	Escalas con letras (con 4 ó 5 letras básicas; con referencia mínima 0; o al límite de aprobación/reprobación)	6 instituciones
(III)	Sin sistema especificado (Trinidad)	1 institución

Además pueden ocurrir clasificaciones como "curso incompleto", "desistencia", "abandono con justificación" y otras expresiones que califican el grado obtenido como "excelente", "bueno", etc.

b) Límite Mínimo de aprobación

Han sido identificados los límites mínimos de aprobación en asignaturas individuales:

Equivalente a 70 %	10 instituciones
Equivalente a 60 %	4 instituciones
Equivalente a 50 %	3 instituciones

El último caso viene asociado con otras condiciones, como la exigencia de un promedio ponderado de 60 por ciento entre asignaturas de un mismo período y de 75 por ciento entre dos períodos lectivos consecutivos (Piracicaba).

c) Aprobación por Período Lectivo

En 12 instituciones se adoptan criterios de aprobación global, con relación a cada período lectivo:

(I)	Promedio ponderado	8 instituciones
(II)	Promedio aritmético	4 instituciones

Los límites establecidos para los casos en que se usa promedio son:

Promedio ponderado:	75 %	en 6 instituciones
	70 %	en 2 instituciones
Promedio aritmético:	80 %	en 3 instituciones
	75 %	en 1 institución

d) Estudiantes en Observación

En La Molina, Piracicaba y Puerto Rico los estudiantes cuyos promedios han sido deficientes en un período siguiente son puestos "en observación" en el siguiente. Son eliminados en definitiva si no se recuperan.

e) Tipos de Exámenes

En 12 de las 17 instituciones se establece que los exámenes se hagan por los medios que los profesores estimen más convenientes.

En Mayagüez se prefieren exámenes de tipo discusión, análisis de problemas y ensayos. En Trinidad, además del examen final, se exige un informe escrito en cada asignatura.

f) Exámenes de Recuperación

En 7 instituciones se indicó la existencia de exámenes de recuperación en casos muy especiales:

En una materia	2 instituciones
En una asignatura por trimestre	1 institución
Sin especificar el número	4 instituciones

g) Asistencia a Clases

Nueve instituciones informan sobre este punto:

Frecuencia obligatoria	3 instituciones
Criterio del profesor	2 instituciones
Con límite establecido (70 a 85 %)	4 instituciones

12. SEMINARIOS

En el seminario se encuentra otra de las más fundamentales características de la educación para graduados. Su importancia debe referirse no solamente a los estudiantes sino también a profesores, investigadores y al progreso científico y cultural de la institución en su conjunto.

a) Tipos de Seminarios

Principales alternativas:

(1)	Solamente generales (toda institución)	2 instituciones
(II)	Solamente departamentos (especialidades)	5 instituciones
(III)	Tipo II más asignaturas individuales	7 instituciones
(IV)	Tipos I+II+III	2 instituciones

En Trinidad se atribuye un tópico especial al estudiante para que éste presente un informe (paper) ante toda la Facultad reunida.

b) Asistencia a los Seminarios

Es "obligatoria" en 7 instituciones. En Piracicaba se exige un mínimo de 75 por ciento y en Viçosa de 80 por ciento de presencias por los estudiantes. En Turrialba existe un certificado de asistencia a los seminarios.

c) **Número Mínimo de Seminarios Ofrecidos**

En 14 instituciones el número mínimo exigido a los estudiantes es de 2 seminarios. En tres instituciones el mínimo es de un seminario por estudiante. En Piracicaba se exige un seminario por período.

d) **Créditos por los Seminarios**

En 16 casos los seminarios son requisitos reglamentarios y en 13 ocurre una definición en cuanto a los créditos:

No asignan créditos	6 instituciones
Asignan 1 crédito	2 instituciones
Asignan 2 créditos	4 instituciones
Asignan 4 créditos	1 institución

e) **Temas del Seminario**

Su distribución en 16 instituciones es (menos Trinidad):

Predominio del tema de tesis	2 instituciones
Predominio de otros temas	3 instituciones
Temas de tesis y otros	7 instituciones
Sin especificar	4 instituciones

13. EXAMEN DE CANDIDATURA AL GRADO

a) **Exigencia del Examen**

Las 17 instituciones se distribuyen de la manera siguiente, con referencia al examen preliminar o de candidatura al grado:

(I)	Exigen el examen	7 instituciones
(II)	No lo adoptan	7 instituciones
(III)	Sin aclarar	3 instituciones

Todas las instituciones que ofrecen el Doctorado lo exigen.

b) **Naturaleza del Examen**

(I)	Principalmente materias del curso	3 instituciones
(II)	Principalmente proyecto tesis	2 instituciones
(III)	Tesis y materias del curso	2 instituciones

En Trinidad la satisfacción de este requisito se puede cumplir por medio de exámenes orales y prácticos; y además de informes escuetos, se puede exigir otro informe sobre un tema especial, un proyecto de investigación o un proyecto basado en revisión bibliográfica.

c) **Comité de Examen**

Está en general constituido por el Comité Consejero. En Trinidad está constituido por 3 miembros: un moderador externo al departamento y dos internos (M.S.).

d) **Fechas del Examen de Candidatura**

(I)	Hasta el fin del 3er trimestre	3 instituciones
(II)	Durante el 2o trimestre	2 instituciones
(III)	Cuando se completan las asignaturas	1 institución
(IV)	Mínimo un año (Trinidad)	1 institución

14. TESIS

a) **Tesis y Disertación**

Posiblemente la característica más esencial de la educación para graduados se cristalice en la tesis, como integración de educación superior con la investigación.

Se hizo especial esfuerzo por identificar los conceptos básicos que orientan a cada institución sobre la tesis. En este aspecto también se han encontrado variaciones, según la escuela filosófica: el campo del conocimiento, el sentido académico que se le aplica o el nivel de especialización a que se refiera.

Para el caso de la Maestría ocurren 8 instituciones que prefieren la expresión "disertación", dejando el término "tesis" para su aplicación específica en el Doctorado.

Las 17 instituciones exigen el trabajo de tesis o disertación.

b) **Niveles de Maestría y Doctorado**

Aunque puedan existir excepciones notorias, una de las distinciones más importantes entre los dos niveles formales de posgraduación se puede encontrar en la tesis o disertación correspondientes. Algunas de ellas se relacionan con:

(I) Elección del tema
(II) Categoría del tema
(III) Planeamiento
(IV) Desarrollo y orientación
(V) Resultados esperados

c) **Condiciones para el Desarrollo de la Tesis fuera de la Sede de los Cursos**

(I) Propuesta del profesor consejero
(II) Plan completo previamente establecido
(III) Consejero idóneo en la nueva sede
(IV) Facilidades de investigación y acceso a las mismas
(V) Financiamiento previsto y asegurado para todas las fases
(VI) Informes periódicos a la sede
(VII) Disponibilidad de una biblioteca adecuada
(VIII) Autorización de la institución de origen del estudiante
(IX) Dedicación exclusiva
(X) Residencia y movilidad satisfactorias.

En Chapingo se ofrece una beca especial para facilitar la búsqueda bibliográfica y el asesoramiento en métodos y análisis especiales. Duración mínima de 3 meses.

d) **Lista de Tesis**

Se ha organizado un volumen especial que contiene los títulos de las tesis de cada institución hasta fines de 1970.

e) **Proyecto de Tesis**

Su orientación se hace por el consejero principal y la aprobación junto con los demás consejeros, en reunión especial.

f) **Fecha**

La fecha para la aprobación del proyecto de tesis varía con cierta amplitud. En las 17 instituciones la han definido:

(I)	Al comienzo del curso	1 institución
(II)	Por trimestres: 2o.	1 institución
	3o.	3 instituciones
	4o.	1 institución
(III)	Por semestres: 1o.	3 instituciones
	2o.	5 instituciones
(IV)	No especificado	3 instituciones

g) **Examen de Tesis**

En la mayoría de las instituciones la tesis es parte del examen final. En La Molina se hace la sustentación de la tesis separadamente del examen final y en 6 instituciones éste es solamente de tesis.

h) **Idioma de la Tesis**

(I) Español en los países de habla hispana
(II) En Brasil, el portugués, con un resumen en inglés
(III) Trinidad, el inglés
(IV) Puerto Rico, el español e inglés
(V) En Chile, el español; también permitidas en portugués
(VI) En Turrialba, en español, francés, inglés y portugués

i) **Número de Copias**

Ocurren tres grupos de instituciones:

(I)	Exigen de 5 a 12	14 instituciones
(II)	No especifica	1 institución
(III)	Borrador para el examen final: 5 copias y 20 a 25 copias mimeografiadas finales	2 instituciones

15. EXAMEN FINAL

a) **Naturaleza**

Aunque sea difícil una clasificación rigurosa, se ha observado la gradación siguiente:

(I)	Unicamente tesis	6 instituciones
(II)	Principalmente tesis	4 instituciones
(III)	Tesis y materias de la especialidad	5 instituciones
(IV)	Conocimientos de la especialidad y afines	2 instituciones

b) **Comités de Exámenes**

Constitución:

(I)	Comité consejero	9 instituciones
(II)	Profesor orientador	15 instituciones
(III)	Representantes del decano	7 instituciones
(IV)	Director y jefe de departamento	1 institución
(V)	Otros profesores	8 instituciones
(VI)	Examinador interno y externo y profesor-supervisor (Trinidad)	1 institución

c) **Normas Principales**

(I) Sesiones públicas (Piracicaba, Chapingo)
(II) Repetición del examen en 6 instituciones

16. SELECCION Y ADMISION DE ESTUDIANTES

a) **Mecanismos de Selección**

(I)	Junta Asesora de Curso, Instituto o Departamento	10 instituciones
(II)	Comité de Selecciones	6 instituciones
(III)	Participación del director o coordinador de cursos	7 instituciones
(IV)	Participacion de profesores guías u orientadores	2 instituciones

b) **Normas de Selección**

Requisitos más observados:

(I) Espíritu de trabajo y emprendimiento
(II) Objetivos claramente definidos
(III) Antecedentes académicos suficientes
(IV) Natural inclinación por el método científico y búsqueda de solución para problemas reales
(V) Personalidad y status cultural
(VI) Posibilidad de practicar y difundir conocimientos
(VII) Patrocinio por una institución
(VIII) Compromiso de reintegración por la institución de origen
(IX) Prioridad para candidatos docentes o investigadores
(X) Existencia de financiación para el candidato
(XI) Disponibilidad de consejeros y recursos en el campo elegido

c) **Examen de Preselección**

Resumen:

(I)	No exigen	8 instituciones
(II)	Pueden exigir	4 instituciones
(III)	Entrevista previa	5 instituciones

d) **Títulos Profesionales**

En función de la naturaleza de cada curso ofrecido, algunas profesiones podrán ser más mencionadas que otras en las condiciones para la admisión de candidatos.

Resumen:

Ingeniero Agrónomo	17 instituciones
Médico Veterinario	10 instituciones
Ingeniero Forestal	5 instituciones
Economista	2 instituciones
Ingeniero Civil	2 instituciones
Ingeniero Mecánico	1 institución
Ingeniero Químico	1 institución
Profesiones afines	10 instituciones

e) **Heterogeneidad de los Candidatos**

Ocurren muchos factores que pueden determinar una gran variabilidad en los grupos de nuevos candidatos admitidos en los cursos de posgraduación. Ello puede ser resultante de: distintos planes de estudios de los diversos países; variación en los programas de cada asignatura; variación en la disponibilidad y calidad de los docentes, en recursos físicos, en el grado de relación de la teoría con la práctica, en recursos financieros, así como en la variabilidad natural dentro de cada grupo de estudiantes o entre años diferentes. Las causas, por cierto, podrán ser otras.

Lo que más importa es buscar alternativas de solución. Ejemplos:

(I) Extensión del período de estudios
(II) Asignaturas de revisión o apoyo, sin crédito
(III) Exigencia de prerrequisitos
(IV) Requerimiento de trabajos especiales
(V) Régimen condicional durante el período inicial
(VI) Asistencia y orientación por los profesores consejeros
(VII) Asistencia académica por sectores especializados

17. ESTUDIANTES

a) Estudiantes Regulares

En el período inicial de 1970:

Nacionales	864
Extranjeros	260
Total	1124

b) Estudiantes Admitidos y Graduados

Los datos son bastante incompletos con referencia a las instituciones que contestaron este punto:

	Admitidos	Graduados
Argentina	143	51 (incompleto)
Piracicaba	300	68 (incompleto)
Viçosa	366	196
Turrialba	569	385

c) Estudiantes Especiales

Resumen para algunas instituciones:

	Proporción Regulares/Especiales
Argentina	9:1
Piracicaba	1,4:1
Porto Alegre (Agronomía)	3,9:1
Viçosa	8,1:1
Turrialba	11,2:1
Chapingo	48,5:1

18. PROFESORES

a) Información Básica

La información de base, referente a los profesores se encuentra en un tomo especial, como parte del presente estudio. En los Anexos I y II se muestra un resumen de los datos obtenidos.

b) Total de Profesores por Institución

Su distribución en orden decreciente (inicio 1970):

Tabasco	7
Monterrey	20
Venezuela	23
Belo Horizonte	28
Porto Alegre - Agronomía	37
Itaguaí (km 47)	38
Viçosa	46
Porto Alegre - Economía	48
Costa Rica	63
Puerto Rico	65
Trinidad	68
Chapingo	94
Colombia[2]	99
Piracicaba	118
Chile[2]	129
Argentina	162
La Molina	169

c) Títulos y Grados de los Profesores

De un total de 1454 profesores, sólo se consideraron los títulos o grados más altos de cada profesor:

BS/BA	155
MS/MA	488
PhD	369
Dr	121
Ingeniero Agr/For	210

d) Porcentaje de Profesores con Grados Superiores

El cuadro - resumen siguiente, presenta una idea sobre la constitución de los cuerpos docentes en cada institución, con referencia a su composición y grado de perfeccionamiento.

En este cuadro han sido incluidos también los profesores visitantes de cada institución. El título de Doctor presenta algunas dificultades de interpretación: puede referirse a los doctorados clásicos de las universidades en años pasados, o casos en que no se sabe si corresponden a los títulos profesionales básicos (Ciencias Veterinarias) o a un doctorado posterior.

Cuando las frecuencias de los docentes con grados superiores fueron distribuidas por intervalos de 25, y en seguida se calcularon los valores promedio para cada grupo, se verificó que los índices más altos vienen asociados con las instituciones de 50 hasta 100 profesores.

Las instituciones que individualmente presentan un desarrollo más equilibrado de las tres categorías anteriormente comentadas han sido:

	MS/MS/MLS	PhD	PhD+Dr
Viçosa	41.3	45.6	58.7
Bogotá	57.6	42.4	
Costa Rica	31.7	38.1	39.7
Chapingo	40.4	46.8	51.1
Monterrey	35.0	30.0	35.0
Puerto Rico	46.1	41.5	49.2
Trinidad	33.6	44.1	

e) Proporción entre las Categorías Principales de Profesores

Se ha organizado un cuadro para permitir un análisis entre la proporción existente entre los profesores con formación al nivel de PhD, con relación a los de MS y Dr.

Salvo honrosas excepciones, por lo general no se debe esperar el rendimiento más alto posible en los casos en que ocurra una escasez de docentes e investigadores con un grado superior. Especialmente, importa mucho la existencia de un mínimo crítico de portadores de una formación al nivel de Ph.D.

El comentario anterior viene a plantear el problema de la "masa crítica" de docentes con una formación avanzada. Algunas instituciones consideran como mínimo crítico para la apertura de nuevas especialidades, el contar por lo menos con 4 profesores de nivel de Ph.D. en el núcleo principal del curso correspondiente.

f) Dedicación Completa y Parcial

No sería posible ofrecer una verdadera educación de posgrado, si ésta no viniese apoyada en una completa dedicación de los docentes e investigadores de la misma.

No tienen mucha importancia, sobre este aspecto, los términos legales del tipo "tiempo integral", "dedicación exclusiva", "tiempo completo" y otros. Lo que se busca es contar con profesores e investigadores completamente dedicados a sus campos de estudio y educación.

El cuadro siguiente indica los porcentajes observados de dedicación completa - por lo menos de acuerdo con la definición de cada institución.

Belo Horizonte	100o/o
Piracicaba	100o/o
Viçosa	100o/o
Puerto Rico	100o/o
Trinidad	100o/o
Turrialba	100o/o
Monterrey	95o/o
La Molina	95o/o
Chapingo	83o/o
Mérida	80o/o
Porto Alegre - Agronomía	50o/o

En los programas de tipo cooperativo, los docentes en general, actúan a tiempo completo en sus instituciones de origen y no en los cursos mismos.

g) Profesores visitantes

Han sido clasificados como visitantes también los profesores que provienen de convenios bilaterales con universidades extranjeras.

Si bien el intercambio de profesores sea altamente deseable cuando son invitados especialistas de gran estatura científica, se debe ejercer un gran cuidado en no transformar este sistema de profesores visitantes en un recurso para cubrir deficiencias crónicas de la estructura local.

Se han podido identificar algunas condiciones que favorecen el mejor rendimiento de los profesores visitantes:

(I) Período lectivo nunca inferior a 10 semanas, preferiblemente de 12 ó más.

(II) Dedicación exclusiva al curso para el cual han sido invitados.

(III) Sistema de comunicaciones efectivas entre el profesor visitante y sus alumnos, én los dos sentidos. Especialmente cuando sus idiomas son distintos.

(IV) Preparación de material escrito abundante. Impresión previa del material básico y de la bibliografía correspondiente. Providenciar con suficiente anticipación a los recursos auxiliares necesarios y distribuir en cada clase los materiales complementarios correspondientes.

(V) Ofrecimiento de orientación y asistencia a los estudiantes y profesores locales, tanto sobre asuntos específicos relacionados con la especialidad de cada profesor visitante, como en los generales relacionados con la educación para graduados.

(VI) Ofrecer oportunidad, al período final de la visita, para un intercambio científico y cultural con otras instituciones de la región.

19. EGRESADOS

a) Total de Graduados

Argentina	40
Belo Horizonte	1
Itaguaí - Km 47	23 + 1 Dr.
Piracicaba	115
Porto Alegre - Agronomía	19
Porto Alegre - Economía	7
Viçosa	156
Colombia	11
Costa Rica	409
Chile	10
Chapingo	118
Monterrey	25
Tabasco	0
Perú	14
Puerto Rico	202
Trinidad	20 + 8 PhD
Venezuela	2
Total	1172 + 9

b) Origen de los Egresados

Se ha tenido dificultad en recoger una información completa sobre el origen de los estudiantes y su destino posterior a la graduación. Por esta razón se ofrece solamente un ejemplo, proveniente de Turrialba, Costa Rica:

Profesionales con el Grado de "Magister Agriculturae" (1947-63) y "Magister Scientiae" (1963-70) por países y especialización, Turrialba, Costa Rica.

País	Extension*	Economía	Recur. Desar.	Fito Suel.	Cs.Forests.	Zoo-tecn.	TOTAL
Argentina	11	–	–	2	1	9	23
Bolivia	3	–	1	8	5	4	21
Brasil	9	5	7	12	4	4	41
Colombia	7	3	4	14	11	2	40
Costa Rica	3	–	4	9	5	1	22
Cuba	–	–	–	–	1	–	1
Chile	2	–	1	5	4	7	19
Ecuador	10	–	2	33	7	5	57
El Salvador	–	1	–	2	–	1	4
U.S.A.	3	–	–	6	3	1	13
Guatemala	–	1	1	5	–	1	8
Haití	5	–	–	4	1	7	16
Honduras	–	1	2	1	–	2	6
México	1	–	2	9	5	21	37
Nicaragua	–	–	–	3	1	–	4
Panamá	2	1	2	3	1	2	11
Paraguay	1	2	–	2	–	1	6
Perú	2	1	–	22	5	9	38
Rep. Dominicana	–	3	1	1	–	1	6
Uruguay	–	–	–	–	–	5	5
Venezuela	6	2	1	5	3	2	19
Otros países	—	—	1	6	—	1	8
Totales	65	20	29	152	57	86**	409
Graduados en 1970	3	7	8	19	9	6	52

* Estas tres especializaciones se integraron en la Espec. de Desarrollo Rural.

** Incluye 24 estudiantes graduados en La Estanzuela Colonia, Uruguay

20. FINANZAS

21. PUBLICACIONES

22. EVALUACION-AUTOEVALUACION

23. PLANES Y TENDENCIAS

a) Aumento de los campos de especialización

b) Establecimiento de nuevos cursos de doctorado

c) Creciente reconocimiento nacional del valor de la posgraduación

d) Necesidad de mejoramiento de algunas estructuras académicas
e) Consolidación legal-reglamentaria en algunos casos
f) Fortalecimiento económico-financiero
g) Perfeccionamiento de ciertas normas, pero especialmente consolidación conceptual
h) Coordinación regional, tanto de instituciones nacionales como de organismos internacionales.

Para terminar esta exposición se presenta una observación que se consideró de importancia fundamental:

La gran mayoría de los datos presentados se refieren a requisitos y aspectos relacionados sobre todo con la mecánica necesaria para el regular funcionamiento de la educación de posgrado.

Pero esto no será todo, porque mucho más importará el conjunto de principios y conceptos que constituyen la infraestructura de todo el proceso educativo en que característicamente se apoya la posgraduación formal.

A continuación se hará referencia a varias citas coleccionadas por el autor de algunas autoridades cuya categoría permanece indisputada en nuestro continente:

1. **Bernardo Houssay** (Premio Nobel de Argentina)

Objetivos de la educación superior:

(I) Investigar y difundir conocimientos más perfectos

(II) Dar una formación al hombre, por el camino de la inteligencia

(III) Enseñar el respeto por la verdad"

2. **Imídio Nerici** (Educador de Brasil)

"La independencia de una nación -cultural, política o económica- sólo puede ser consolidada por medio de su ciencia, una vez que todo el desarrollo deriva estrechamente de la investigación científica."

3. **Frederick Harbinson y Charles A. Myers** (Conocidos autores de E.E.U.U.)

"La construcción de las naciones modernas depende del desarrollo de su gente y de la organización de la actividad humana. El capital, los recursos naturales, el intercambio internacional y el mercadeo, desde luego, son importantes funciones del desarrollo económico, pero ninguno es más importante que el capital humano."

4. **Juan Gómez Millas** (Exministro de Educación Pública de Chile)

"La docencia superior está ligada en todas sus partes a la investigación y ésta es un sistema de métodos de trabajo y de intercambio dialogado de experiencias; es decir, un sistema de comunicaciones. En ese sentido, la docencia superior es eminentemente una función mundial de la inteligencia.

La universidad latinoamericana podrá jugar un papel serio en la integración, sólo desde el momento en que cumpla tres condiciones previas. Primero: que ella misma constituya un proceso integrado y flexible de educación superior. Segundo: que ella misma esté integrada en el proceso de la educación nacional y no aspire constantemente a vivir en la torre de marfil de una soberbia autonomía mal comprendida; y tercero: que ella responda a las necesidades de la nación a la cual cree servir."

5. **Ramón Zubiría** (Exrector de la Universidad de Los Andes, Colombia)

"Si la universidad, como hemos dicho, no puede limitarse a ser una fábrica de profesionales y, menos aún, institución modeladora de la clase aristocrática, tiene que inventar sistemas que le permitan la identificación de los mejor calificados, procedentes de todas las capas sociales, para facilitar su ascenso, desde los niveles de primaria hasta los culminatorios de la educación superior, todo ello con el fin de hacer, por medio de estos procedimientos, más efectiva y óptima la democratización de la cultura, la cual es a la vez efecto y causa del desarrollo."

Y para terminar, las siguientes palabras:

La educación para graduados no se caracteriza exclusivamente por la observación de unas normas o el cumplimiento de ciertos requisitos.

Todo eso será necesario, pero por cierto no es suficiente.

Será tan sólo un remedo de educación, la que se limite a continuar los métodos de la enseñanza tradicional, de producción en serie de nuevos graduados y sus diplomas.

La verdadera educación para graduados supone que:

Es educación en su sentido más completo.

Es ciencia en su significado más profundo.

Es ejercicio de la razón, perfeccionamiento del intelecto y cultivo de la verdad.

Es preocupación del individuo y por la comunidad.

Es permanente perfeccionamiento de aptitudes y motivación para nuevas maneras de pensar.

Es establecimiento de un ambiente cultural, integración interdisciplinaria del conocimiento de los campos de la ciencia y es acción común de científicos, profesores y estudiantes.

Es desarrollo de una conciencia común, como institución; y es comunicación de un nuevo estado de espíritu a todos los que por ella pasen.

Es más que la simple transmisión de experiencias del pasado o la preparación para el presente. En su naturaleza más íntima, la educación para graduados es eduación para el futuro de cada persona, de su comunidad y de su país.

ANEXO I

Información Básica sobre los Profesores

	B.A. B.S.	M.A. M.S.	Ph.D	Dr.	Ing. Agr. y For.	Ing. Com. y Civ.	Est. Mat.	Lic.
ARGENTINA*								
1. Escuela para Graduados		14	39	41	57		4	4
BRASIL								
2. Belo Horizonte		11	1	16				
3. Itaguaí - Km 47		3	4				1	
4. Piracicaba		13	20	35	17			1
5. Porto Alegre - Agr.								
6. Porto Alegre - Econ.		8	18					
7. Viçosa								
COLOMBIA*								
8. Bogotá		57	42					
COSTA RICA								
9. Turrialba	7	20	24	1	10	1		
CHILE*								
10. Programa p. Graduados	6	27	25	4	44	14		
MEXICO								
11. Chapingo		38	44	4	6	1		
12. Monterrey		7	6	1		6		
13. Tabasco		4	2		1			
PERU								
14. La Molina	4	63	18		68	5		
PUERTO RICO								
15. Mayaguez	3	30	27	5				
Est. Experimental		67	43					
Ser. Extensión		38	4					
TRINIDAD								
16. St. Augustine	10	23	30					
VENEZUELA								
17. Mérida		7	1	8	7			
	35	448	369	121	210	27	5	5

* Programas de tipo cooperativo.

Información básica sobre los Profesores

	Prof.	Bibli.	Econ.	Quim. Farm.	Est. Avanz.	ARCS	Dip. Ed.	DTA
ARGENTINA*								
1. Escuela p. Graduados	2	1						
BRASIL								
2 Belo Horizonte								
3. Itaguaí Km 47	29		1					
4. Piracicaba	32							
5. Porto Alegre - Agr.								
6. Porto Alegre - Econ.	22							
7. Viçosa		1						
COLOMBIA*								
8. Bogotá								
COSTA RICA								
9. Turrialba								
CHILE*								
10. Programa p. Graduados				9				
MEXICO								
11. Chapingo				1				
12. Monterrey								
13. Tabasco								
PERU								
14. La Molina					11			
PUERTO RICO								
15. Mayaguez								
Est. Experimental								
Serv. Extensión								
TRINIDAD								
16. St. Augustine						1	1	3
VENEZUELA								
17. Mérida								
	85	2	1	10	11	1	1	3

* Programas de tipo cooperativo

LA EDUCACION EN EL DESARROLLO ECONOMICO AGRICOLA

Eduardo Venezian[1]

Antecedentes Históricos

El despertar de un gran interés científico y práctico sobre la educación como un factor o instrumento para el desarrollo económico es un fenómeno relativamente reciente, no obstante que desde los albores de la civilización la educación desempeñó un papel importante en todas las sociedades, especialmente en el contexto de la religión, aunque sin duda las razones para ello no eran puramente culturales.

En el pensamiento económico, el padre de esta ciencia, Adam Smith, ya incluía "las habilidades útiles adquiridas por los miembros de la sociedad" como parte del capital de la misma.[2] Otros grandes economistas[3] como J.S. Mill, K. Marx, A. Marshall y J. Shumpeter, también enfatizaron la importancia de la educación en la economía, ya sea como una inversión en los seres humanos, como factor de innovación, como elemento social de trascendencia para las relaciones económicas, etc. Sin embargo, por más de un siglo después de los grandes economistas clásicos, a quienes preocupó en forma central el crecimiento económico, la ciencia económica se concentró en analizar y comprender los fenómenos de variaciones de corto plazo en la economía, tomando el marco institucional y tecnológico como un dato fijo. En tal análisis, naturalmente la educación no jugaba un papel de mayor trascendencia. No fue sino hasta prácticamente después de la Segunda Guerra Mundial que los economistas volvieron a ocuparse seriamente de los problemas del desarrollo y de formular teorías o modelos que pudieran servir para orientar la política económica.

Este renovado interés fue consecuencia de una serie de hechos, pero principalmente debido al énfasis que todas las naciones del mundo, tanto las avanzadas como las destruidas y las más atrasadas, pusieron en su desarrollo económico, a partir de mediados de los años de 1940. En los estudios económicos cuantitativos sobre el crecimiento[4], pronto se encontró un hecho que resultaba difícil de explicar con el enfoque tradicional, o sea que el crecimiento del producto nacional aparecería mayor que el crecimiento de los factores clásicos de capital y trabajo. Era necesario explicar qué motivaba el "residuo", que en principio se asignó a un factor no muy específico, designado "cambio tecnológico". En la última década, sin embargo, numerosos esfuerzos se han dirigido a desglosar este "residuo" y siguiendo el llamado pionero del profesor T.W. Schultz[5], la educación o inversión en capital humano ha entrado de lleno como una variable explícita en el análisis del desarrollo económico. Una abundante literatura ha surgido sobre este tema en cortos años.[6]

---

1 Fundación Ford. C.P. ENA, Chapingo México

2 Smith, Adam. The Wealth of Nations

3 Vaizey, John. *The Economics of Education.* Faber & Faber, Ltd. London 1962.

4 Solow, Robert. "Technical Change and the Aggregate Production Function," *Review of Economics and Statistics,* Vol. 34, (August 1957).

Kuznetts, Simon. *Economic Change,* New York, 1953.

id. *Capital in the American Economy: Its Formation and Financing.* 1961.

Kendrick, John W. *Productivity Trends in the United States.* Princeton University Press, Princeton, 1961.

Denison, Edward. *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us.* Committee for Economic Development, New York, 1962.

5 Schultz, Theodore W."Capital Formation by Education" *Journal of Political Economy,* Vol.68 (Diciembre 1960); "Investment in Human Capital," *American Economic Review,* Vol.51 (Marzo 1961) ;*The Economic Value of Education.* Columbia University Press, New York, 1963.

6 Harbison, Frederick & Charles A. Myers. *Education, Manpower and Economic Growth.* McGraw-Hill, Inc. New York, 1964.

Anderson, C. Arnold and M.J. Bowman, eds. *Education and Economic Development.* Aldine Publishing Co., Chicago 1965.

Robinson, EAG & J.E. Vaizey, eds. *The Economics of Education.* Macmillan, New York, 1966.

Harbison, F. and C.A. Myers. *Manpower and Education.* McGraw-Hill, Inc., New York, 1965.

Ver también: *Human Resources and Economics Growth: An International Annotated Bibliography.* Standford Research Institute, California, 1963.

Otro suceso importante, desde el punto de vista de nuestro tópico, es el resurgimiento de un énfasis en la agricultura como actividad fundamental para el desarrollo económico.[1] disminuyendo la atención desmesurada en la industrialización (manufacturas), transferencia de capital financiero y sustitución de importaciones que ocuparon a los economistas y políticos hasta hace pocos años, particularmente en América Latina. El relativo fracaso de ese enfoque, aparejado al alto crecimiento de población, la necesidad de producir más alimentos y crear más fuentes de ocupación, están determinando que el desarrollo agrícola tome otra vez un lugar preeminente.

La agricultura tiene un papel crítico en el proceso de desarrollo económico. Históricamente, la mayoría de los países avanzados lograron su desarrollo a partir de excedentes generados en el sector agrícola, a raíz de aumentos en la productividad de éste.[2] Durante todo el proceso de desarrollo, la agricultura debe contribuir al crecimiento global, aportando alimentos, mano de obra, capitales y divisas, en forma interrelacionada con otros sectores económicos; su deficiencia a menudo puede determinar el fracaso o el retraso del desarrollo en general.

Los dos elementos anotados, o sea el replanteamiento de la importancia de la educación o "capital humano" en el desarrollo económico, y el reconocimiento de la parte fundamental que a la agricultura le corresponde en el desarrollo, han originado naturalmente una considerable atención a su vez sobre el papel que la educación tiene en el desarrollo económico de la agricultura. El profesor Schultz ha sido tal vez el principal expositor de este tema, sobre el cual también hay ya una considerable documentación.[3]

En resumen, la evidencia disponible demuestra entonces que la educación contribuye al desarrollo económico en general y que la educación agrícola en particular contribuye al desarrollo económico de la agricultura. Sin embargo, no es simple ahondar en el tema, pues no es evidente exactamente cuál es el papel de la educación en el desarrollo agrícola, ni cuál es el mecanismo a través del cual opera, ni qué significa precisamente "educación agrícola", ni qué concepto de desarrollo económico agrícola se debe emplear, ni hasta qué punto se pueden ignorar el impacto social, político y otros que tiene la educación, sin también afectar la comprensión de sus consecuencias económicas. Más aún, es necesario reconocer que la educación tiene valor, no sólo como un factor productivo o una inversión en la economía, sino que también la educación es un elemento importante de consumo social; es decir, se le demanda por su valor socio-cultural en sí, aparte de su utilidad para fines productivos o de lucro.

Todo lo anterior denota que la relación entre educación y desarrollo económico es compleja, difícil de analizar en una forma teórica nítida y más difícil aún, de medir cuantitativamente. Hay todavía poca evidencia empírica, especialmente en América Latina, sobre esta relación. Su estudio está aún, en buena medida, "en pañales." Por consiguiente, las conclusiones y recomendaciones de carácter económico que se puedan adelantar, sufren también de muchas limitaciones. No obstante, no se puede ignorar la existencia del problema, ni la necesidad de formular políticas de desarrollo económico o agrícola que incluyan planteamientos específicos respecto a la política educacional. Aunque nuestro conocimiento sea imperfecto, es imprescindible tomar una posición, que debe ser necesariamente, lo más informada y objetiva posible.

En lo que sigue, limitaremos el análisis de la educación en el desarrollo agrícola a sus aspectos económicos, si bien es evidente repetimos, que su importancia, demanda e impacto van mucho más allá que la cuestión económica solamente. Luego de establecer algunas definiciones y conceptos básicos, veremos la

---

1 Ver, por ejemplo: Ranis Gustav y J. Fei. "A Theory of Economic Development," *American Economic Review*, Vol. 51,(Sept. 1961); B. F. Johnston & J. Mellor "The Nature of Agricultur's Contribution to Economic Development, "Food Research Institute Studies, Vol I, No. 3 (November 1960); Eicher, Carl and L. Witt. *Agriculture and Economic Development.* McGraw-Hill, New York, 1964

2 Nicholls, William. "An agricultural surplus as a factor in economic development," Journal of Political Economy, Vol. 71 (February 1963); Kuznets, S. "Economic Growth and the Contribution of Agriculture: Notes on Measurement", International Journal of Agrarian Affairs, III (April 1961), y referencias en la nota anterior.

3 Ver: Schultz, T. W. *Transforming Traditional Agriculture.* Yale University Press, New Haven, 1964, Capítulo 12; Clifton Wharton, "Education and Agricultural Growth," en Anderson & Bowman, op. cit., Cap.10; Mellor, J. *The Economics of Agricultural Development.* Cornell University Press, Ithaca, 1966. Capítulo 19; OECD, Intellectual Investment in Agriculture for Social and Economic Development, Paris 1963;

Tang, Anthony. "Research and Education in Japanese Agricultural Development," 1880-1938". *Economic Studies Quarterly*, Feb. y Mayo, 1963.

naturaleza de la relación económica entre educación y desarrollo agrícola, el mecanismo conceptual por el cual opera y sus implicaciones generales para la política del desarrollo. Con este marco de referencia, presentaré algunas observaciones e ideas respecto a la situación y posibles cambios en la educación agrícola en América Latina, basadas en mi limitada experiencia. Con estas observaciones sólo pretenderé estimular el interés de los lectores, y no ciertamente dictar cátedra en la materia.

Objetivos y Definiciones

Al referirnos a educación y desarrollo agrícola, tenemos en mente una relación de causalidad, en que la educación sería un factor que contribuye o promueve el desarrollo. En realidad esto no es tan simple, pues también es obvio que un mayor grado de desarrollo también hará posible un mayor nivel de educación; de hecho, los estudios cuantitativos en general, han encontrado un grado de correlación bastante alto entre estas dos variables, pero no han establecido hasta ahora una relación causal clara entre educación y tasa de crecimiento económico,[1] aunque conceptualmente ésta se considera válida.

Es evidente entonces, que si el objetivo que se desea lograr es el desarrollo agrícola, queremos analizar la educación en relación a ese objetivo y formular programas o planes educacionales que conduzcan a ese objetivo.

En primer lugar necesitamos especificar qué entendemos por "desarrollo agrícola." Este concepto puede ir, por ejemplo, desde el más simple, que denote crecimiento de la producción agrícola total a través del tiempo, a conceptos de crecimiento del producto por trabajador o habitante rural (o de su ingreso real), hasta conceptos socio-culturales que incluyan otros indicadores de mejoramiento de niveles de vida de la población rural, o de su participación política y cultural en la sociedad. Aunque en el muy largo plazo, estos conceptos tenderían a converger y representar una misma tendencia, en plazos cortos o intermedios puede haber una clara contradicción. Por ejemplo, es muy posible que un proceso de reforma agraria provoque por varios años una baja en la producción agrícola por habitante, o que no logre aumentar los ingresos reales de los trabajadores agrícolas por mucho tiempo (como parece haber sucedido entre 1920 y 1940 en México, y después de 1950 en Bolivia) y sin embargo al mismo tiempo podría estar elevando los niveles de vida en el campo y aumentando la participación política y social de los habitantes rurales. ¿Está ocurriendo "desarrollo agrícola" en estos casos? El punto es discutible.

En nuestra presentación tomaremos el punto de vista económico, menos amplio pero más operacional que los otros conceptos. Definiremos el desarrollo agrícola como "el crecimiento sostenido del producto agrícola total y del ingreso real por habitante rural a través del tiempo, con la distribución del ingreso volviéndose paulatinamente más igualitaria." Esta definición evita ciertos problemas conceptuales que surgirían en situaciones de alta emigración rural, o de crecimientos paralelos de la producción y población rural, o de disminución relativa del nivel de precios agrícolas, o de incrementos promedios con una distribución tal, que creara mayores masas de campesinos paupérrimos. La definición es simple y fácil de cuantificar para fines de análisis económicos empíricos, aunque desatiende aspectos sociales y otros; empero, generalmente se encontrará que los objetivos económicos implícitos en la definición dada son necesarios (se vuelven medios) para lograr los demás objetivos de la sociedad, o del sector rural, en el largo plazo. Por otra parte, no impide o niega que a menudo sea necesario remover obstáculos de tipo institucional o social como una condición previa para que se pueda lograr el desarrollo agrícola.

La "educación" es también un término con muchas posibles connotaciones, desde una estrecha equivalente, por ejemplo, a enseñanza escolar formal, a una muy amplia que incluya todo y cualquier proceso por el cual los hombres adquieren, o se transmiten nuevos conocimientos que alteren sus patrones de conducta.[9] Ambos extremos son insatisfactorios para nuestros propósitos. El concepto estrecho excluye muchas formas de aprendizaje (p. e., programas informales para educación de adultos, adiestramiento en el trabajo, medios de comunicación masiva) que pueden ser tan útiles o significativas como años adicionales de escolaridad; el más amplio incluye adquisición de conocimientos que pueden ser muy útiles o satisfactorios como ítemes de consumo personal (por ejemplo, aprender música o un deporte) pero que no tienen

---

1 Ver: Harbison & Myers. Education, Manpower and Economic Growth, op. cit.

2 Wharton, Clifton. op. cit.

necesariamente influencia sobre el crecimiento económico. Indudablemente, el concepto de educación incluirá conocimientos que afectan los valores y la conducta social, y por ende también el funcionamiento del sistema económico.

El concepto de educación que nos interesa, entonces, es aquél que se refiere a la adquisición de conocimientos que son útiles o significativos desde el punto de vista del desarrollo económico. Por cierto que sería extremadamente difícil o imposible, establecer una definición nítida de este concepto, pero queda clara cuál es la idea general. En relación con la agricultura, podemos circunscribir algo más la definición, limitando la "educación agrícola" a la adquisición de conocimientos especialmente relevantes para fines del desarrollo económico agrícola.

Por cuanto hay muchas formas, tipos o niveles de "educación" relevantes para el desarrollo agrícola; conviene exponerlos someramente aquí para discutirlos después con mayor detalle en relación a la situación en América Latina y su importancia específica para la política de fomento agrícola en el Hemisferio.

Siguiendo el enfoque de Wharton y Mellor,[1] podemos clasificar la educación para la agricultura en *formal e informal* de acuerdo a los propósitos específicos u orientación y manera de adquirir los conocimientos. La educación formal incluiría varios tipos institucionales, como la enseñanza en escuelas primarias, secundarias, vocacionales y en universidades, además de programas de extensión agrícola educación para adultos y otros similares. La educación informal incluiría los contactos personales, experiencias individuales, medios de difusión generales (radio, periódicos, etc.). Desde el punto de vista de planeación o política educativa para el desarrollo agrícola, obviamente es la educación formal la que representa una variable operacional y que ocupa por lo tanto, nuestra atención principal.

Desde el punto de vista de los grupos sociales a los que se dirige la educación que afecta el desarrollo agrícola, se pueden distinguir: (a) los agricultores mismos (incluyendo campesinos, trabajadores agrícolas, etc.); (b) las personas que prestan servicios a los agricultores, directa o indirectamente (extensionistas, distribuidores y comerciantes, productores de artículos para la agricultura); y (c) los dirigentes o funcionarios responsables del diseño y ejecución de políticas para la agricultura.

Estas clasificaciones muestran el amplio rango que puede cubrir la educación agrícola, y las muchas combinaciones que son posibles de organizar con fines de impulsar el desarrollo agrícola. El problema fundamental de la política educativa se vuelve. de escoger entre las numerosas alternativas, sujetos a ciertas restricciones, tanto económicas como técnicas, sociales y políticas, con el fin de obtener una tasa adecuada de desarrollo agrícola, según las circunstancias y necesidades de determinado país.

Podemos argumentar que, aun reconociendo la existencia de objetivos sociales y culturales para la educación, este es fundamentalmente un problema económico, sólo que mucho más complejo de cuanto parece a primera vista, ya que implica asignar recursos económicos limitados para inversión directamente en seres humanos, en forma secuencial a través de períodos de tiempo bastante largos, antes de comenzar a obtener la retribución sobre estas inversiones. Y aunque nosotros aquí hayamos escogido el objetivo de lograr un cierto desarrollo económico de la agricultura, como el criterio para seleccionar entre alternativas de esquemas educativos, debemos de reconocer una vez más, que no siempre será éste necesariamente el criterio más indicado en un país y tiempo determinados.

El Concepto Económico sobre la Educación como Factor Productivo

En forma muy abstracta y simplificada, una función de producción con dos factores, capital y trabajo, representa las formas en que éstos se pueden combinar para obtener cantidades variables de producto. Pero en lugar de incluir una sola variable, "trabajo", podemos desglosarla para reflejar diversas categorías de trabajo o mano de obra más homogéneas entre sí, de acuerdo a los niveles de habilidad o capacidad del trabajo. En otras palabras, tenemos que la "educación" incorporadaen los seres humanos se puede distinguir o reflejar, estableciendo categorías de trabajo como factores de producción diferentes entre sí.

Este hecho es importante conceptualmente, pues los factores de producción se pueden combinar en formas diferentes, de acuerdo a las tecnologías disponibles y a las relaciones de precios de factores y

---

1 Wharton, C., op cit; Mellor, John. *The Economics of Agricultural Development*, (op. cit.)

productos. Si nos concentramos exclusivamente en las diferentes categorías de trabajo, según los niveles de educación de cada una, encontramos que se requieren normalmente de varias categorías en diferentes cantidades, para lograr un determinado producto. Esto es lo que usualmente se denota por la necesidad de un "balance" entre los diferentes niveles y tipos de educación, o por la "razón" necesaria entre varios tipos de "trabajo". En agricultura, a menudo se habla de las proporciones –existentes o deseadas– entre obreros no calificados, administradores o capataces, extensionistas, profesionales agrónomos, etc. Según las proporciones en que se encuentren disponibles estos recursos de trabajo (categorizados según habilidades o educación) en un momento dado, será factible o nó emplear ciertas técnicas productivas y obtener ciertos niveles de producción. De nuevo en agricultura, la ausencia de tractoristas, por ejemplo, imposibilitaría el uso de técnicas mecanizadas en el campo, con sus consiguientes implicaciones para la producción agrícola.

La relación entre los factores productivos no sólo tiene este carácter limitante absoluto, sino que también el grado de disponibilidad de uno afecta la productividad de los demás. Por ejemplo, la existencia de suficientes administradores capacitados o extensionistas agrícolas, puede aumentar considerablemente el rendimiento de los campesinos, al organizar la labor de éstos o enseñarles técnicas más eficientes. Estas relaciones también existen en términos de insumos de tierra y capital.

Finalmente, es obvio que la productividad de cada una de estas categorías de trabajo individualmente es diferente, que aquéllas de mayor nivel de habilidades o educación, usualmente siendo más productivas que las otras. Esto se refleja típicamente en los ingresos diferenciales de cada grupo.

En resumen, en un sentido puramente estático (en un momento dado de tiempo), la educación afecta a la producción agrícola, determinando la capacidad de trabajo o productividad de los seres humanos, tanto en términos del trabajo físico, como de la capacidad administrativa y de los conocimientos técnicos disponibles que determinen las formas en que se combinen los recursos o se efectúen las labores. La educación es especialmente importante para la agricultura, dada la gran cantidad y dispersión de las unidades productoras y la aleatoridad de elementos complementarios que imponen un papel fundamental al hombre, como factor central del proceso productivo, mucho más que en otras actividades en que hay mayores posibilidades de decisiones centralizadas y sistematizadas.

En un contexto dinámico, o sea de cambios a través del tiempo, la educación tiene una serie de relaciones o efectos económicos adicionales sobre la agricultura. Aun dentro del mismo marco institucional, a medida que mayor proporción de la fuerza de trabajo agrícola pasa a las categorías con mayor adiestramiento por efecto de la educación, naturalmente aumenta la productividad media del trabajo, lo que por definición constituye desarrollo agrícola.

Los mecanismos particulares por los que la educación puede afectar al desarrollo agrícola son:

(a) Motivando al agricultor a introducir cambios en su actividad productiva, al ampliar su mentalidad, ofrecerle nuevos valores, presentarle nuevas oportunidades e incrementando la racionalidad de su conducta, en lugar de aceptar y seguir formas tradicionales de actuar. Dado que la característica fundamental del desarrollo agrícola es el cambio, que debe de ocurrir en miles de unidades productivas, la influencia de la educación para motivar y estimular a los agricultores a introducir cambios, se vuelve crucial como factor para este desarrollo.

(b) Proporcionando conocimientos expecíficos a los agricultores, sobre nuevos insumos y técnicas de producción. Por ejemplo, la educación podrá servirle directa o indirectamente, para saber sobre nuevas variedades de semillas, fertilizantes, pesticidas, maquinaria, etc., que le permitirán obtener mayores rendimientos físicos y económicos. También podrá darle conocimientos sobre nuevas técnicas agrícolas, por ejemplo, diferentes formas de arar, sembrar, irrigar, de manejar su ganado, etc. que resulten en una productividad mayor de sus recursos.

(c) Aumentando la capacidad administrativa de los agricultores, mejorando su capacidad para tomar decisiones de acuerdo con objetivos económicos. Una agricultura en desarrollo debe introducir constantemente nuevas técnicas productivas, más eficientes, y afrontar continuamente situaciones económicas y culturales cambiantes; el agricultor debe tener habilidad administrativa para escoger racionalmente entre las alternativas que se le presenten, de modo de adaptarse y aprovechar las nuevas posibilidades, a fin de incrementar su producción y/o ingresos.

Tal vez el papel más crítico de la educación agrícola para el desarrollo económico del sector esté precisamente en el efecto que tenga sobre la conducta económica de los agricultores [1] y sobre el medio económico en el que éstos deben actuar; una conducta de tipo tradicional generalizada que se alejara mucho del "óptimo" económico, conduciría a pérdidas en producción portencial y retardaría cualquier cambio positivo para la producción, lo cual redundaría en estancamiento o crecimiento lento de la agricultura.

La educación dirigida no a los agricultores mismos, sino a aquéllos que participan en la agricultura a través de la comercialización, de los servicios y en las políticas gubernamentales, también influirá en mayor o menor grado sobre la actividad productiva de los agricultores, y por ende sobre el desarrollo del sector agrícola. Por ejemplo, el grado de competencia de los extensionistas agrícolas puede afectar la transmisión de nuevos conocimientos técnicos a los agricultores y su adopción; el nivel de eficiencia del mercadeo agrícola puede determinar precios de productos al agricultor más o menos remunerativos, que podrán inducir o prevenir la introducción de cambios en los productos o técnicas agrícolas; la política agrícola también puede estimular u obstaculizar el desarrollo, según esté bien o mal concebida. Particularmente, en este último aspecto, es muy frencuente en América Latina que los dirigentes, funcionarios o políticos que formulan la política y planes agrícolas no conozcan a fondo las características o problemas de la agricultura, pues rara vez provienen del sector rural; la "educación agrícola" de estas personas puede ser crucial para lograr un desarrollo agrícola a ritmo satisfactorio.

Otra influencia importante de la educación agrícola que no se puede ignorar, se refiere a la mayor facilidad que ella proporciona a los habitantes rurales para emigrar a las ciudades o dedicarse a actividades no directamente agrícolas. Esta característica se encuentra en alta proporción en América Latina, entre los graduados de escuelas vocacionales de agricultura, aparte de haberse observado en los países más avanzados cuyas poblaciones agrícolas han disminuido absolutamente en el proceso de desarrollo económico. Lo importante de esta observación es que debe tomarse en cuenta en la asignación de recursos y formulación de políticas educativas, pues si ésta es una tendencia que parece inevitable, será conveniente proporcionar oportunidades educativas a los jóvenes rurales que satisfagan más adecuadamente sus aspiraciones o necesidades ocupacionales.

Finalmente, se debe recalcar que en la dinámica del desarrollo agrícola, todo el marco institucional y socio-cultural irá cambiando y ocasionalmente podrá hacerlo en forma drástica, como por ejemplo, en casos de reformas agrarias intensivas. Los niveles educativos existentes en la agricultura en estos casos, y la capacidad del sistema educativo agrícola para satisfacer las nuevas necesidades que se originen, son fundamentales para sostener o acelerar las tasas de desarrollo agrícola en estas circunstancias.

Una cuestión que ha quedado implícita en toda la presentación anterior, pero que no es evidente, es que se supone que incrementos en la educación tenderán efectivamente a disminuir las disparidades en la distribución personal de los ingresos en la agricultura. Conceptualmente, el argumento es que individuos con más educación serán más productivos y tendrán mejores alternativas de empleo, ya sea dentro o fuera de la agricultura, y por lo tanto recibirán mayores ingresos. Por cuanto la evidencia disponible de diversos estudios parece indicar que la rentabilidad de la educación va disminuyendo, pasadas la educación primaria y secundaria, [2] y que la desigualdad de ingresos tiendea ser mayor entre las personas con menos educación; [3] puede suponer que los incrementos en la educación agrícola tendrían un efecto igualador en el ingreso. Esto sería más probable aun si el sistema educativo diera prioridad efectiva a la educación primaria universal, o si las oportunidades para adquirir educación se ofrecieran igualitariamente a la población agrícola.

A fin de no dejarse llevar por el argumento de la importancia o influencia de la educación en el desarrollo agrícola, hay que reconocer que en ciertas situaciones se pueden lograr tasas rápidas de desarrollo agrícola, independientemente del factor educación. [4] Este es el caso, por ejemplo, de países donde hay abundante tierra disponible para incorporarse a la agricultura, o cuando son posibles grandes obras de

---

1 Wharton, op. cit.

2 Schultz, T.W. Transforming Traditional Agriculture, op. cit., Cap. 12.

3 Ver por ejemplo, Barkin, D. "La Educación: ¿Una barrera al desarrollo económico?" *Trimestre Económico*, Vol. 33. Oct. 1971.

4 Schultz, op. cit.

riego (i.e., fuerte inversión de capital en bienes materiales), o donde predominan cultivos o formas de explotación comercial en gran escala (e.g., banano, azúcar o algodón en plantaciones). Todos éstos los encontramos claramente en países de América Latina en la actualidad. En estos casos la productividad e ingresos del trabajo pueden elevarse perceptiblemente en virtud de la disponibilidad de factores productivos (capital o tierra) complementarios, sin referencia al nivel de educación de la mano de obra. Sin embargo, a largo plazo es inevitable que la agricultura se modernice y pase a depender cada vez más del uso de insumos y técnicas nuevas, lo que requiere un considerable grado de habilidad en el trabajo y la administración. A este punto, la educación agrícola vuelve a ocupar una posición crucial para el desarrollo agrícola.

Hemos tratado hasta aquí de explicar por qué y en qué forma la educación afecta al desarrollo económico de la agricultura. La comprensión de esta relación es esencial para la formulación de una política de desarrollo agrícola efectiva, que incluya adecuadamente a la educación agrícola como factor fundamental para el desarrollo. La cuestión ahora es, cómo se pueden utilizar los conceptos analizados para ayudar en la edificación de un sistema educativo que fomente el desarrollo agrícola.

La Asignación de Recursos y la Planeación de la Educación Agrícola

Las decisiones sobre asignación de recursos escasos entre muchas alternativas, tales como proyectos de infraestructura económica (riego, caminos), investigación agrícola o educación agrícola, representan un complejo problema económico que sin embargo no puede soslayarse y que los gobiernos deben resolver. Dentro del mismo concepto de educación agrícola, se deben determinar prioridades o balance para las inversiones en las diversas clases de eduación, como la primaria, secundaria, vocacional, universitaria, y educación para adultos (extensión). Dentro de cada una de éstas, a su vez, es necesario decidir sobre el contenido y calidad de la educación, tipos de programas, estrategias para desarrollarlos, facilidades físicas requeridas (edificios, laboratorios), etc. ¿En qué forma se pueden resolver estos problemas? ¿Tienen la ciencia y la metodología económicas algo qué ofrecer a este respecto? Aunque muchas de las decisiones requeridas corresponderán a los educadores, científicos agrícolas y políticos, no hay duda que la ciencia económica puede ser de gran ayuda para guiar la política educacional, particularmente en cuanto ésta deba servir como factor para el desarrollo económico (de la agricultura o general).

En primer lugar, es necesario reconocer que no toda "educación" necesariamente es favorable al desarrollo económico; hay muchos autores, incluyendo latinoamericanos, que argumentan que el sistema o los programas educativos tradicionales, de hecho representan obstáculos para el desarrollo económico, y que son necesarias reformas educativas profundas en los mismos. Aun sin llegar a este extremo, es evidente que una determinada inversión en educación puede resultar en rendimientos económicos muy diferentes, dependiendo de la naturaleza y contenido del programa educativo; por lo tanto, aun cuando un enfoque económico a la planeación de la educación parezca demasiado estrecho, en efecto no es necesariamente así y se debe tener en mente la posibilidad de efectuar cambios iniciales o reformas en los sistemas educativos, de acuerdo a las necesidades reales que se determinen para la sociedad.

Independientemente de las posibles reformas, es obvio que el problema básico es que ningún país tiene suficientes recursos para satisfacer todas las demandas por educación. En el caso de muchos recursos, materiales y humanos, la asignación queda en gran parte, sujeta a las fuerzas del mercado, incluyendo los recursos humanos más calificados (técnicos, profesionales). Mientras esto puede resultar satisfactorio en el corto plazo, lo es mucho menos a través del tiempo, en una situación dinámica de desarrollo. Los recursos humanos "calificados" (es decir, con diferentes niveles de educación) son el resultado de un proceso de inversión o formación de capital, que requiere de bastante tiempo e insumos (aulas, profesores, materiales didácticos, etc.) y cuyo resultado es justamente el conocimiento y las habilidades que quedan incorporadas en los seres humanos. Algunas de éstas son de utilidad general, pero otras son específicas para determinados trabajos. ¿Cómo puede el mercado, en un momento dado, determinar la asignación de insumos para formación de capital humano, que sólo entrará a producir muchos años más tarde -a menudo 15 ó más-? Las probabilidades de errar, inviertiendo mucho más o mucho menos al presente, de lo que será necesario en el futuro, son grandes, con el consiguiente desperdicio de recursos escasos y por ende, retraso en el desarrollo económico.

Tal vez no sea muy errado sugerir que, en la práctica, la inversión en educación se ha regido más por factores tradicionales, presiones socio-políticas y juicios ilustrados, con ajustes menores alrededor de tendencias históricas, que por las fuerzas del mercado, si bien en períodos prolongados éstas han dejado sentir su efecto. Por ejemplo, en los países industriales de Occidente, la educación tecnológica surgió en respuesta a la expansión industrial, que dejó sentir su efecto mediante el sistema de precios. Pero mientras la educación tradicional puede haber sido adecuada en épocas de crecimiento económico, y de la población, mucho más lentos que en la actualidad; la rapidez de los cambios tecnológicos y sociales que ocurren en nuestra época, o que las sociedades demandan que ocurra, imponen la necesidad de estructurar e invertir en el sistema educativo de un modo diferente. Ciertamente la experiencia de los países socialistas, donde la educación se modificó radicalmente, enfatizando las ciencias y tecnología[1] en lugar de las humanidades, con el propósito de fomentar el desarrollo industrial y económico y anticipándolo en lugar de responder a las demandas impuestos por éste, está teniendo una influencia muy grande en todos los países, en cuanto a planificar la educación para el desarrollo de los recursos humanos.

En conclusión, las demandas por recursos humanos calificados, impuestas por las economías avanzadas en expansión rápida, como también el reconocimiento de la necesidad de crear estos recursos en anticipación al desarrollo mismo, han determinado en ambos casos, que la educación no quede ya a merced de las fuerzas del mercado o de la tradición, sino que la *planificación educacional* está pasando a ocupar un lugar preponderante en la formulación de políticas y planes de desarrollo económico en todo el mundo. Indudablemente esta planificación tiene un alto contenido económico y en su elaboración intervienen centralmente los economistas.

En esencia, la planificación de la educación o del desarrollo de los recursos humanos implica una evaluación de los recursos existentes y de los requerimientos futuros de la economía. El pronóstico o estimación de las necesidades a largo plazo de recursos humanos calificados, es naturalmente la parte más difícil; el enfoque que parece más adecuado con este fin, es el de establecer metas para la formación de estos recursos, para lo cual el estudio comparativo de países en diferentes etapas de desarrollo, proporciona la base de la metodología.[2] Pero ante todo, es necesario especificar los objetivos para los cuales se desea formar recursos humanos.

Refiriéndose en particular a la educación agrícola, si el objetivo escogido es el desarrollo económico de la agricultura (a una cierta tasa anual) será necesario determinar los requerimientos de personal con diferentes tipos y niveles de entrenamiento -vocacional, técnicos, agrónomos, veterinarios, etc.- para diferentes años en el futuro, y luego valiéndose de coeficientes conocidos o aproximados, establecer el carácter, magnitud y calendario de las inversiones necesarias para educar a ese personal. Luego de estas estimaciones, deberán ajustarse de acuerdo a la realidad económica de cada país y a las prioridades del plan educativo general. Evidentemente esta es una tarea compleja, para la cual no se dispone usualmente de suficiente información, donde aún comparaciones con otros países no son del todo satisfactorias, y que precisará por lo tanto de juicios, apreciaciones y selecciones de parte de los planificadores.

No es posible restarle peso a la dificultad que implica una planificación cuidadosa y realista de la educación agrícola, en especial en nuestros países latinoamericanos, pero es imprescindible que desde ya ésta vaya recibiendo mayor énfasis y atención, pues no nay duda de que el desarrollo rápido y sostenido de la agricultura dependerá cada vez más de su modernización y tecnificación, que sólo serán posibles si se dispone de agricultores relativamente más capacitados que en la actualidad y de cuadros técnicos en números y calidad más acordes con lo que la experiencia de países más avanzados agrícolamente demuestran que son requeridos para el desarrollo. Esta responsabilidad debería recaer en buena medida, sobre las instituciones agrícolas de educación superior y en sus profesionales, que representan la élite cultural y científica de la agricultura de nuestro continente.

México, D.F., 27 de octubre, 1971

---

1 Ver por ejemplo: Hsu, I.C.Y. "The Impact of Industrialization on Higher Education in Comunist China," en Harbison y Myers, Eds. *Manpower and Education*, op. cit., Cap. 7

2 Harbison & Myers. *Education Manpower & Economic Growth*, op. cit., Caps. 9 y 10.

JUVENTUD Y DESARROLLO CULTURAL EN EL NORTE DE HONDURAS:
El Caso de las Aspiraciones de Ocupación

Pedro F. Hernández[1]

Introducción y Plan de Trabajo

Se trata aquí de examinar en qué grado las aspiraciones ocupacionales de la juventud pueden influir en el desarrollo socioeconómico de un país. Este examen se basa en un sondeo inicial de aspiraciones y expectaciones de educación y de ocupación de la juventud del área de San Pedro Sula, en el norte de Honduras. En contraste con los resultados de esta primera encuesta, se examinan las pautas principales de la dinámica de desarrollo industrial del país, con especial atención a los factores de esa dinámica en el mercado de trabajo. Por la naturaleza del problema en el caso de Honduras (similar en muchos aspectos al problema de desarrollo de muchos de nuestros países), se tiene en cuenta aquí, la juventud de las áreas rurales.

Sobre la base expuesta -los dos análisis dichos- se tratará finalmente de llegar a formular ciertas proposiciones relativas a los programas de educación y de industrialización del país.

El desarrollo concreto de esta investigación se hará conforme a los siguientes pasos:

- Análisis de algunas de las variables más importantes de la dinámica de desarrollo industrial de Honduras, en relación a la ocupación y fuerza de trabajo del futuro; consideraciones desde el punto de vista de la Sociología.

- Análisis de los primeros resultados de la encuesta de aspiraciones ocupacionales de la juventud de San Pedro Sula; consideraciones sobre el medio rural y el medio urbano.

- Derivación de proposiciones y juicios de valor cultural, relativos a las necesidades de desarrollo del país.

Desarrollo industrial y fuerza de trabajo

Honduras (superficie territorial: 112.000 km^2) parece representar en el panorama del desarrollo centroamericano, el caso más cercano a la base ideal para la teoría de dos polos de desarrollo. Un breve trazo de la situación actual y una comparación pertinente de estadísticas de industria y trabajo al principio y fin de la década pasada, permiten esbozar los rasgos de la dinámica del desarrollo del país, por lo que mira a las exigencias del mercado de trabajo en el futuro.

Una población algo mayor de 2,5 millones de habitantes se distribuye desigualmente sobre el terreno de un país lleno de contrastes. La media de densidad de población por kilómetro cuadrado es de casi 22 personas; la zona norte de Honduras y parte del Departamento de Copán superan esa cifra, mientras que en La Mosquitia, la densidad no alcanza ni un tercio de la media. Se calcula que en los últimos veinte años, la población aumentó en un 83 por ciento, con una taza de crecimiento anual superior a 3,3 por ciento. (1)

La estructura general de población manifiesta desigualdades y contrastes tan obvios como los hay en la geografía del país. Las cifras elementales de distribución rural-urbana confirman esta aseveración.

Cuadro 1. Cifras y porcentajes de población: Honduras

		AÑOS		
		1950	1960	1969*
Población	total	1.660.000	1.884.000	2,494.900
	urbana	247.000	492.000	832.000
	rural	1.413.000	1.392.000	1.662.900
Porcentaje rural		83%	75%	70%

Fuentes: *América en Cifras*: Situación Demográfica, Vol I, OEA, Pan American Union, Washington, D.C., p. 29 & 30. - La Economía Hondureña en Cifras, Banco Nacional de Fomento, 1969, Tegucigalpa, Honduras.

NOTAS: * Proyección estimada por el Banco Nacional de Fomento.

1 Depto. de Sociología, Louisiana State University, Baton Rouge, La. USA.

En 1969 se calculó que había en Honduras una población económicamente activa de 1.591.400 habitantes, de los cuales, más de la tercera parte (en cifras proporcionadas oficialmente: 578.700) no podían ser absorbidos de momento, por alguno de los sectores industriales (incluyendo el sector primario, la agricultura, la caza, la pesca) (2). La comparación entre esta cifra y la de estimación censal de desempleo manifestado -61.000 personas- da una idea de la situación dramática del subdesempleo disfrazado que agobia al país (3), aun teniendo en cuenta la compensación requerida por la diferencia entre las dos cifras, dada la situación de la mayoría de las mujeres casadas, especialmente en el área rural.

El fruto de la actividad económica de los hondureños, PNB en las estimaciones del Banco Central y del Banco Nacional de Fomento, se calculó al finalizar la década pasada, en 1.309.800.000 lempiras (654.900.000 dólares). Esta cifra se distribuía porcentualmente en los diversos sectores de la economía, según se puede observar en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Composición del P.I.B.: Honduras, 1969 (A precios del Mercado, en porcentaje)

P.I.B. Total : 1.309.800.000(lempiras):	100%
Agricultura, silvicultura, caza y pesca	36.3
Industria, minas, comercio y construcción	45.2
Servicios públicos y privados	19.1
Compensación de errores	- 0.6

Fuente: Banco Nacional de Fomento: *La Economía Hondureña en Cifras, 1969*, B.N.F. Tegucigalpa, 1970

La relación de estas cifras a la realidad de la estructura de población pone aún más contrastes en un panorama donde tal vez no sean éstos tan sensibles porque empiezan a convertirse en sombras; en concreto, dos tercios de la gente del país contribuye con menos del 40 por ciento de lo que éste produce y vive sin duda alguna, con menos del porcentaje correspondiente, 40 por ciento del ingreso nacional. Todos sabemos las condiciones generales de tal cifra en los presupuestos nacionales; la remuneración de asalariados es debida, en gran parte, al sector industrial secundario y de inversión pública, y los ingresos de propiedad corresponden en gran manera a los terratenientes importantes, etc.

El cambio de estructuras económicas del país puede ser observado a través de la comparación de la contabilidad básica del producto interno bruto en los últimos veinte años.

Cuadro 3. Honduras: Producto interno bruto en porcentaje y según las principales actividades

	1950	1960	1970
1 Agricultura, silvicultura y pesca	55	44	36.3*
2 Minas y canteras	1	1	
3 Construcción	4	4	
4 Comercio, bancos, seguros e inmuebles	11	14	
5 Transportes, almacenaje y comunicaciones	6	5	
6 Industrias manufactureras	8	12	45.2**
7 Propiedad de viviendas	7	8	
8 Servicios públicos y privados	5	7	19.1°
9 Administración pública y defensa	3	5	
10 Compensación de errores y diversos			- 0.6
Total (porcentaje)	100	100	100

Notas:

* Las cifras para 1970 son estimaciones

** Incluye los renglones 2 al 6

° Incluye los renglones 7 al 9

FUENTES:

Banco Nacional de Fomento: División del Desarrollo Industrial: *Datos sobre Honduras*, B.N.F. Tegucigalpa, Hond., 1968; Id., y Banco Central: *Plan de Desarrollo General de Honduras*, Tegucigalpa, Honduras., 1966; Id. *La Economía Hondureña en Cifras*, o. c. Ibid.

Sin lugar a duda, los cambios estructurales más importantes han ocurrido en los renglones de agricultura y manufacturas industriales, por más que los detalles sean muy difíciles de apreciar en vista de algunas diferencias en la manera de presentar o publicar los datos de contabilidad del producto nacional.

En esas estructuras, la proporción de fuerza de trabajo potencial y actual, relacionada con cada una

de las principales actividades mencionadas en la composición del PIB, es francamente anómala. A mitad de la década pasada, para tomar la media de referencia más aceptada en las proyecciones de población, 1966 (4), se calculaba que un 66 por ciento de la población económicamente activa se encontraba situada en el sector agrícola, mientras que sólo cerca de 20.500 personas en total (5) encontraban remuneración en las industrias manufactureras. Esto significa que las actividades que generan aproximadamente 15 por ciento del PIB no representan sino los esfuerzos de un 2 por ciento de la población económicamente activa.

Los requerimientos de futuro empleo en las dos ramas de actividad económica de mayor dinamismo (agricultura y sector industrial secundario o industrias manufactureras) constituyen otros tantos factores de primera importancia en la creación de lo que se puede llamar *imagen objetiva* de las ocupaciones del mañana para la fuerza de trabajo; de la dinámica de crecimiento de tales sectores se desprenden las características y necesidades del empleo futuro. Parte complementaria de esa imagen la dan luego los sectores de comercio, comunicaciones y administración pública.

La agricultura ante todo, proyecta obviamente imágenes de futuro empleo a nivel profesional y semiprofesional de tipo técnico, como expresión de la mayor exigencia objetiva de la dinámica de su desarrollo: Agrónomos, planificadores, técnicos en cultivos, ganado, control de suelos, etc., junto con un número aún mayor de técnicos de nivel vocacional, como extensionistas, organizadores de acción comunitaria, expertos en sanidad, divulgadores de técnicas de cultivos, control de plagas, análisis de suelos, etc.

El lado menos grato quizá, de esta dinámica es el desplazamiento también necesario de muchos miles de brazos del área rural, que no encontrarán ya más lugar para el simple trabajo de peones, a medida que se vaya logrando tecnificar y comercializar más la agricultura.

El segundo renglón más dinámico de cambio estructural en la economía, la industria de manufacturas, se estudia con más detenimiento en vista de la multiplicidad de operaciones profesionales y técnicas de todo nivel que contribuyen a formar la imagen completa de las futuras ocupaciones industriales.

A mediados de la década pasada, las diez principales áreas de la industria manufacturera presentaban el siguiente cuadro de estructuras de localización (establecimientos) y de valor agregado de la producción. Cuadro 4.

Cuadro 4 Honduras: Las mayores industrias manufactureras según número de establecimientos y valor agregado de la producción (1963-1968)/US$1,000

Area Industrial	No. de establecimiento	Valor de la producción (a)	Valor agregado* (b)
1 Productos Alimenticios	114	53 348	14 858
2 Bebidas	21	19 199	13 583
3 Madera y corcho	72	14 069	5 474
4 Papel y derivados	3	12 619	951
5 Productos químicos	23	7 719	3 468
6 Calzado y vestido	70	6 932	2 906
7 Tabaco	5	5 887	3 179
8 Productos minerales no-metálicos	32	5 176	2 697
9 Productos metálicos	21	3 374	1 260
10 Textiles	5	3 322	1 636

Notas: * El valor agregado (b) es igual al valor total (a) menos el monto de los gastos de consumo.

Fuente: Hernández, P.F. Estructura Industrial, Situación Económica en Cifras, Washington, 2:56. 1968.

El cuadro correspondiente a las estructuras ocupacionales del mismo sector (secundario) de la economía se perfilaba a mediados de los años sesenta, de la siguiente manera:[1]

[1] Para lograr una visón más clara de la estructura ocupacional de la industria de manufacturah, se pondrán también en el cuadro las cifras relativas a los salarios y sueldos pagados a empleados y trabajadores durante el mismo período.

Cuadro 5. Honduras: Las mayores industrias manufactureras, según el número de personas empleadas y los sueldos y salarios pagados, (1963 - 1968).

	Area Industrial	No. de establecimientos *	Personas empleadas		Sueldos y salarios (US$1,000)	
			Administrativo y técnico (b)	Obreros (a)	Total	A operarios y obreros (a)
1	Madera y corcho	72	301	4 779	2 971	2 424
2	Productos alimenticios	114	668	3 169	3 809	2 288
3	Productos químicos	23	221	1 076	1 277	775
4	Bebidas	21	138	1 094	2 062	1 589
5	Calzado y vestido	70	212	1 942	1 337	1 008
6	Imprenta y editoriales	40	226	893	1 139	783(c)
7	Textiles	5	72	969	688	475
8	Transporte (d)	36	74	802	940	743
9	Minerales no-metálicos	32	100	742	820	600
10	Muebles (e)	27	71	586	438	342

Notas: (a) El número incluye obreros calificados y no calificados
(b) Personal administrativo y técnico, este últipo por lo general menor del 10 por ciento del número del primer grupo.
(c)
(d) y
(e) No figuran entre las mayores industrias del país por lo que mira al valor total de su producción.
* El total del número de establecimientos en el país era en ese tiempo igual a *506* establecimientos, con un total correspondiente : *20.845* personas remuneradas.

Fuente: Hernández, P. F. Estructura Industrial, Situación Económica. América en Cifras (Washington, D.C.) Vol. 2, ib.

La comparación de estos dos cuadros permite obtener, de manera muy general y esquemática, algunos de los rasgos principales de la dinámica ocupacional del país en el sector industrial secundario.

La primera observación es que el crecimiento de la industria manufacturera dista mucho de ser algo espectacular. Yendo un poco más allá del solo análisis de las cifras expuestas (Cuadros 4 y 5), los censos manifiestan que la tasa de crecimiento medio anual del sector de manufacturas es sólo de 1,1 por ciento, respecto al valor total de la producción industrial dentro del PNB (6). Así, entre 1965 y 1967 las estimaciones de variación de ese porcentaje son de 13,5 a 16,3, casi al finalizar el año.

En el contexto de esa situación de crecimiento, la mayor parte de la fuerza de trabajo empleada se encuentra dentro de la categoría de obreros no especializados; basta verificar que las tres principales industrias o áreas industriales, por lo que mira el número total de empleados remunerados (más del 50 por ciento del total del asalariado industrial se encuentra allí), sólo emplean 1.190 entre técnicos y personal administrativo (técnicos sólo 268) (7).

Por otra parte, tres de las industrias que tienen las mejores perspectivas, dadas las necesidades de desarrollo del país, a saber: textiles, transportación y minerales no metálicos, tienen necesariamente un número grande (relativamente) de obreros con alguna

especialización, generalmente lograda en el mismo empleo. Sin embargo, la aportación especial de estas áreas industriales a la cifra total del valor de producción industrial del país es aún secundaria y el número de personas empleadas por ellas (2.513 obreros y 246 entre técnicos y personal administrativo) resulta apenas un poco más del 10 por ciento de la fuerza de trabajo del sector secundario.

Un renglón importante en el desarrollo económico y social es el de la industria de imprentas y editoriales. Aquí el panorama parece menos triste si se analizan las cifras y relación entre técnicos administrativos y obreros, casi todos ellos, por necesidad, con algún grado de especialización en manejo de alguna maquinaria (Cuadro 5). Lo malo es que ese renglón industrial representa apenas el 1,5 por ciento del valor total de la producción en el sector secundario (8).

Una comprensión cabal de los requerimientos de este sector secundario no puede lograrse sin una estimación o proyección económica de la futura demanda de trabajo en esas áreas industriales antes mencionadas. Dejando aquí la palabra al economista, el sociólogo debe, sin embargo, apuntar algunas consideraciones sobre los rasgos del fenómeno apuntado; es decir, sobre los contrastes de volumen total de obreros no calificados, el pequeño número de técnicos y la importancia aún secundaria de renglones industriales con más exigencias de obreros y personal especializado.

Es razonable suponer que lo que puede llamarse *imagen objetiva* de la ocupación del futuro, en toda sociedad, viene dada por las exigencias concretas de crecimiento de los sectores más dinámicos de la economía del país. En el caso de Honduras, estos sectores se concentran en áreas de producción agrícola (banano, caña de azúcar, maíz y café), manufacturas de madera y corcho, productos alimenticios y químicos y en la administración pública (9).

Ahora bien, la mayoría de estos sectores no llegan aun a sentir la necesidad de personal especializado, como una alterantiva de vida o muerte; sólo cuando la educación general del pueblo alcance cierto nivel crítico de presión de expectaciones y todos empiecen a luchar por aumentar su capacidad de compra y de participación en otros mercados, además del de alimentos; es decir, mientras el pueblo no llegue a una especie de conciencia cultural de urgencia desarrollista, la economía del país puede crecer por renglón de industrialización, pero siempre bajo el rubro de una estructura ocupacional de tipo más bien feudalista, con una mano de obra barata y para el provecho, sobre todo, de élites privilegiadas.

La segunda parte de este trabajo se refiere a la exploración elemental, de la situación educacional del país, especialmente en lo que se refiere a la socialización de ocupaciones en la futura fuerza de trabajo: la juventud.

Educación y aspiraciones ocupacionales

Honduras es un país muy joven, demasiado joven quizá (el 92 por ciento de la población no alcanza a vivir 50 años). A mitad de la década de los sesentas, la población menor de 20 años constituía poco más del 50 por ciento del total (10). Al principio de esa misma década, la situación de alfabetismo se presentaba según el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Honduras: Alfabetismo en la juventud. En porcientos, sobre un total de jóvenes menores de 15 años, 1961.

Tipo de población	Porcentajes	
	Analfabetismo	Alfabetismo
Urbana	59,0	41,0
Rural	88,1[a]	11,9

Fuente: *América en Cifras: Situación Demográfica*, Vol. 1, OEA, PAN AMERICAN UNION, Washington, D.C., p. 28-29

Nota (a) De acuerdo con las proyecciones estimadas por el Banco Nacional de Fomento, esta cifra debería haber bajado al principio de los setentas optimistamente, a sólo 52.7 por ciento, que parece todavía muy lejana a la realidad del país.

Cfr. *Banco Nacional de Fomento y Banco Central: Plan del Desarrollo General de Honduras*, Vol. 5 Educación y Demografía; Vol 4. Tomo II

Esta segunda parte del estudio presenta los primeros datos de un proyecto financiado por la *Cámara de Comercio e Industrias de Cortés*, San Pedro Sula, Honduras. Parte Central de dicho proyecto es una *encuesta preliminar de estudiantes de secundaria*. (3) y Preparatoria, (2o). de dos tipos principales de escuelas.

Para fines de la década de los sesentas, la población en edad escolar de primaria y secundaria se calculó en 659.200 (entre los 7-15 años) y la de instrucción preuniversitaria o vocacional, en 388,300 (entre los 16 y 20 años) (11). Para la instrucción primaria, el país contaba, al terminar la misma década, con 3.678 establecimientos; entre ellos, menos del 5 por ciento de tipo privado; 400 escuelas en área urbana y 3231 en el área rural en el sector público; 59 y 78 en el sector de enseñanza privada, respectivamente.

A cargo de esos establecimientos se calcularon en 1970 cerca de 9.300 maestros (9268 es la cifra oficial); poco más del 5 por ciento en las escuelas privadas (525) y el resto en las primarias públicas. De la cifra total, sólo 4.000 maestros habían obtenido su título académico.

Con más detalle se presentan a continuación las cifras de escolaridad y del número de establecimientos de enseñanza media. (Cuadros 7 y 8)

Cuadro 7. Honduras: Estimaciones de población en niveles de enseñanza primaria y media, 1971. *

Población total	País	Urbana	Rural
Todas las edades	2.728,100	1.909,700	818,400
Entre 7-15 años	659,200	197,900	461,800
Sin instrucción primaria	256,300	10,300	246,000
Entre 16-20 años	388,300	116,500	271,800
Sin instrucción media	258,300	29,200	259,100

*Fuente: Consejo Nacional de Economía, *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de Honduras, 1965-1969*, Vol. 4, No. II, (Banco Central, Tegucigalpa, Hond. 1966).

Cuadro 8. Honduras: Establecimientos de enseñanza media a mitad de la década de los sesentas*

Tipo de establecimiento	Sector Público	Sector Privado
Todos los tipos	194	120
Escuelas secundarias[a]	118	74
Escuelas vocacionales	38	31
Escuelas normales	38	15

*Fuente: *América en Cifras*, o.c. (Situación Demográfica), ibid.

Notas: (a) Sólo existía en el país, hace 5 años, una escuela secundaria rural pública, el resto de las cifras hace relación a establecimientos urbanos.

Las cifras reales de la media de escolaridad de la misma década está lejos del optimimismo de las proyecciones del plan de desarrollo. En 1965 el número total de estudiantes de secundaria era sólo de 16.024.

Esto va en paralelo con la situación de formación profesional. Por el mismo tiempo, Honduras no contaba con más de 5.000 personas con preparación profesional o técnica de nivel universitario. El número de bibliotecas no llegaba a 20 (de uso efectivo para el público); la Nacional (con menos de 100.000 volúmenes), 3 bibliotecas universitarias, 2 escolares en general, 9 especializadas y 4 bibliotecas públicas urbanas

Sobre este fondo se proyectó una encuesta piloto de los jóvenes que en 1970 cursaban el último año de secundaria (más comúnmente llamado en Honduras Tercer Año de Ciclo Común) y el Segundo de Preparatoria (12). Por motivos que se justifican más adelante (3a. Parte), al tratar de los polos de desarrollo en el país, se escogió la ciudad de San Pedro Sula para realizar la encuesta. Razones de limitación de fondos y tiempo obligaron a los autores de este trabajo a concentrar sus esfuerzos en dos tipos principales de escuelas, privadas y públicas, y obtener muestras totales del universo elegido. Estas limitaciones se toman en cuenta para calificar los resultados inmediatos, ya que ese estudio particular se concibió como una preparación para una encuesta aleatoria de carácter nacional. El objetivo era saber en qué querría emplearse el hombre de mañana.

El obtener un panorama limitado y sólo en una de las grandes ciudades de Centroamérica, no representa sino un gran avance en un terreno donde la información de carácter más científico. es casi nula. Por su situación dentro del desarrollo del país, San Pedro Sula representa el foco de mayor dinamismo; su atractivo migratorio y sus comunicaciones con el área rural del Norte y Noroeste de Honduras lo hacen también representativo de la pequeña porción de juventud de origen rural que alcanza niveles de educación media.

Se calcula que en la actualidad un 9,8 por ciento o algo más del total de la población del país habita en el Departamento de Cortés. Cerca de un 19 por ciento también del total, habitan en las dos ciudades más importantes de Honduras: Tegucigalpa y San Pedro Sula; esta última con casi dos tercios de la población de la capital y relativamente con más industria que ella (13).

La descripción del universo estudiado para este trabajo, se presenta resumidamente en el siguiente cuadro.

Cuadro 9. San Pedro Sula, Honduras: Alumnos de secundaria y preparatoria entrevistados para un sondeo de aspiraciones y expectaciones de ocupación (muestra circunstancial estratificada), 1970.

Escuelas	Alumnos entrevistados							
	3º Diur.		3º Noct.		5º Diur.		5º Noct.	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1 - Públicas								
J. T. Reyes	24	18	10	15	38	2	8	1
Minerva	8	3	17	5			2	3
Acasula		22						
TOTAL (Públ)	32	43	27	20	38	2	10	4
2 - Privadas								
M. Auxiliadora		32				25		
Lasalle	39				44			
TOTAL (Priv)	39	32			44	25		
TOTALES	71	75	27	20	82	27	10	4

FUENTE: *Aspiraciones y Expectaciones de Ocupación en el Area de San Pedro Sula, Honduras*, Proyecto realizado por P.F. Hernández, (Ph.D.) y Margarita Hernández R. 9M.S.) con la cooperación de la Cámara de Industria y Comercio de Cortés, (San Pedro Sula, Honduras) y la Delegación Estatal de Educación Media de la misma Ciudad, Agosto, 1970.

A fin de lograr el objetivo del estudio, los autores decidieron emplear una nueva versión de un cuestionario originalmente formulado para estudios de la misma materia en el área sur de los E.U.A., especialmente en Texas (14) y Louisiana (15), (Apéndice II).

De los datos preliminares de esta encuesta de la juventud del Norte de Honduras, se van a presentar en este trabajo solamente dos perspectivas de mayor interés. Ellas permiten delinear los rasgos principales de la hipótesis central que habrá de construirse en la parte final del estudio, a saber, la calidad de la imagen ocupacional del futuro, tal como es aprehendida por lo jóvenes, en contraste con la imagen que sugiere la dinámica actual del desarrollo industrial.

Las dos perspectivas aludidas se resumen en los Cuadros 10 y 11, que a continuación se explican.

Cuadro 10. San Pedro Sula, Honduras: Porcentajes de ocupación profesional y de ejecutivos, según las aspiraciones manifestadas por estudiantes de educación media.

Escuelas	Porciento de aspiraciones de ocupación profesional y empresarial.*			
	3º Secundaria		5º Preparatoria	
	M	F	M	F
Públicas	66,2	20,0	91,3	83,0
Privadas	74,3	57,6	84,0	60,9

FUENTE: Aspiraciones y expectaciones de la juventud de San Pedro Sula, proyecto de Pedro F. Hernández (Ph.D.) y Margarita Román H.(M.S.), con el apoyo de la Cámara de Comercio e Industria de Cortés, San Pedro Sula, Honduras, Agosto 1970.

Cuadro 11 San Pedro Sula, Honduras: Porcentajes de ocupación profesional y de ejecutivos según las aspiraciones manifestadas por estudiantes de educación media, niveles de residencia familiar.

Escuelas	Porciento de aspiraciones de ocupación profesional y empresarial*			
	3° Secundaria		5° Preparatoria	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Públicas	45,9	35,4	86,6	90,0
Privadas	69,0	47,0	76,9	83,3

Fuente: Ibid.
Nota: * Dif. a 100 : Ocup. Vocacional y Técnica.

Se analiza primeramente la perspectiva de las aspiraciones de futura ocupación en el contraste de los dos tipos de escuelas, públicas y privadas. Por lo que respecta a la población escolar de secundaria, el rasgo más notable es la diferencia de niveles de aspiración, que son mucho mayores en los alumnos de las escuelas privadas. Esta diferencia es aún más profunda en el caso de las jovencitas.

El siguiente paso presenta lo que se considera el hallazgo más importante de este primer sondeo, a saber, la vuelta en 180 grados al sentido de las mismas diferencias, por lo que respecta a los alumnos y alumnas de preparatoria. Esto es en otras palabras, que a medida que los jóvenes se acercan a la educación superior, parece que hay algo así como un acendramiento y deseo de "status social" profesional y de nivel ejecutivo en aquellos jóvenes que poseen en la actualidad un "status social" más bajo que los que frecuentan las escuelas privadas.

Cuando se pasa a la segunda perspectiva, o sea a la consideración de las mismas aspiraciones en el contraste de los dos principales tipos de residencia familiar de los jóvenes (rural o urbana), se observa un rasgo paralelo al que se encuentra en la población de la secundaria. Tanto en las escuelas públicas como en las privadas, los muchachos de origen urbano manifestaron niveles de aspiración superiores a los que manifestaron los jóvenes provenientes del área rural.

Entre los jóvenes de preparatoria, los niveles de aspiraciones de gente de origen rural resultan superiores a los manifestados por los jóvenes de la ciudad. También en este caso de las comparaciones entre lo rural y lo urbano, se observa que en las escuelas públicas los niveles de aspiración resultan menores que en las privadas, en el caso de los alumnos de secundaria; al pasar a los de preparatoria, se encuentra exactamente el fenómeno opuesto.

Otros hallazgos complementarios merecen citarse. En toda la encuesta no se registraron casos de aspiraciones ocupacionales menores del nivel de obreros calificados y otras actividades que requieren educación formal vocacional y técnica. También de gran importancia resulta el caso de los estudiantes varones; más de dos tercios en todas las categorías (escuelas públicas y privadas, origen rural o urbano) manifestaron deseos de ocupación de carácter estrictamente profesional. Esto último merece tenerse en cuenta al analizar las posibles razones de los hallazgos apuntados, así como al tratar de elucidar las consecuencias del desarrollo industrial en la forma en que lo va experimentando el país.[1]

Por más que no sea posible por ahora entrar al detalle y a los matices de las descripciones de los hallazgos, parece innegable que en lo que se puede observar de la juventud del norte de Honduras, representada en el área de San Pedro Sula, existe una cierta imagen que podríamos llamar "subjetiva", de lo que será la fuerza de trabajo del mañana, que ahora tiene acceso a las ventajas de una educación media. Esa imagen posee una característica imponente: no es de nivel técnico, sino estrictamente profesional.

Tal parece, en términos concretos, que en la mente de los jóvenes cuyos deseos se explora, hay muy poco o casi ningún lugar para la formación técnica, para el personal de nivel medio, para el obrero calificado, etc., que constituye el ingrediente principal de lo que antes llamábamos "imagen objetiva" de la fuerza de trabajo, es decir, de aquel tipo prevalente de ocupaciones que en realidad parece requerir el dinamismo concreto de la industria del país en desarrollo... Dicho de otra manera pintoresca, si los deseos de los jóvenes llegaran a hacerse realidad y la gran mayoría de los actuales estudiantes se convirtiera en profesionales universitarios; con el ritmo actual de crecimiento de Honduras, se llegaría a tener algo así como un autobús de transporte urbano tripulado por pilotos de aviones de propulsión.

Aun teniendo en cuenta las necesarias atenuaciones en este mercado, contraste de imágenes, como es

1 Cfr. Detalles de Niveles de Profesión en las Notas (Cuadro 2, del Apéndice I).

lógico pensarlo en el caso de jóvenes aún inmaduros, poco expuestos a la realidad del mercado de trabajo y a las dificultades de obtener una formación profesional que tal vez supere sus aptitudes, en una buena parte de ellos, parece sin embargo necesario explorar las razones del fenómeno, ya sea de manera preliminar, puesto que se parte de la base de escasos datos y de una encuesta exploratoria. La tercera parte del estudio se dedica a esa búsqueda, con el intento de elaborar así una hipótesis de futuro trabajo.

Ocupación y Desarrollo: exigencias económicas y realidades sociales.

Se van a tratar de señalar ahora las razones de dos fenómenos detectados: la exigencia de grandes sectores de fuerza de trabajo de carácter técnico vocacional en el sentido del desarrollo del país, y la imagen de profesionalismo prevalente en la juventud que ahora recibe educación media y representa potencialmente los cuadros requeridos por la mayor parte de las actividades industriales del mañana.

Se dijo muy al principio que Honduras representa en la problemática actual del pensamiento de desarrollo económico, un ejemplo o caso típico de lo que podríamos apellidar una región con dos polos de desarrollo. En este aspecto, el caso de San Pedro Sula puede tener lecciones de importancia para planteamiento de soluciones en otros países centroamericanos y de otras latitudes. Son también algunas de esas lecciones las que justifican la elección de esa zona para el sondeo de aspiraciones de la juventud, como se verá adelante.

Por razones geográficas y económicas, el país creció gracias al dinamismo de dos ciudades: Tegucigalpa y San Pedro Sula; solamente hasta el año pasado se terminó de pavimentar la carretera que hoy las une. Cada una de esas ciudades ha sido el centro de una red de intereses, de facilidades elementales de comunicación y comercio, no menos que de lealtades regionales que han hecho legendario, en contrastes, el diverso aspecto del Norte y Noroeste del país, respecto al resto de Honduras.

En este panorama de contrastes, los dos polos señalados concentran en realidad no solamente los canales de inversión para la actividad industrial general en todos los sectores de la economía, sino también, con excepción de algunos sectores agrícolas del sur, las potencialidades de futuro empleo de más de un 90 por ciento de la fuerza de trabajo que llegue a tener alguna especialización. Y lo que es aún de mayor consideración, un análisis somero de los censos industriales señala claramente que el sector de San Pedro Sula y sus vectores poseen relativamente más capacidad industrial en todos los sectores, con excepción del sector de servicio y administración pública (16).

En esa industria que crece, los requerimientos no son precisamente profesionales ni de gran altura técnica (que al menos básicamente ya empieza a proporcionarlos el país), sino sobre todo, de tipo de ocupación vocacional, técnica y empresarial de nivel intermedio. La industrialización agrícola, las necesidades de la industria de maderas, de productos químicos, de alimentos, calzado y vestidos, así como de industrias de transformación de minerales (o elaboración de minerales no metálicos) exigen en el futuro, de un crecimiento de tal tipo de ocupaciones no menor que los requerimientos de desarrollo comunitario rural, los servicios de instrucción pública elemental y los de administración municipal, militar, de sanidad y aún de administración pública.

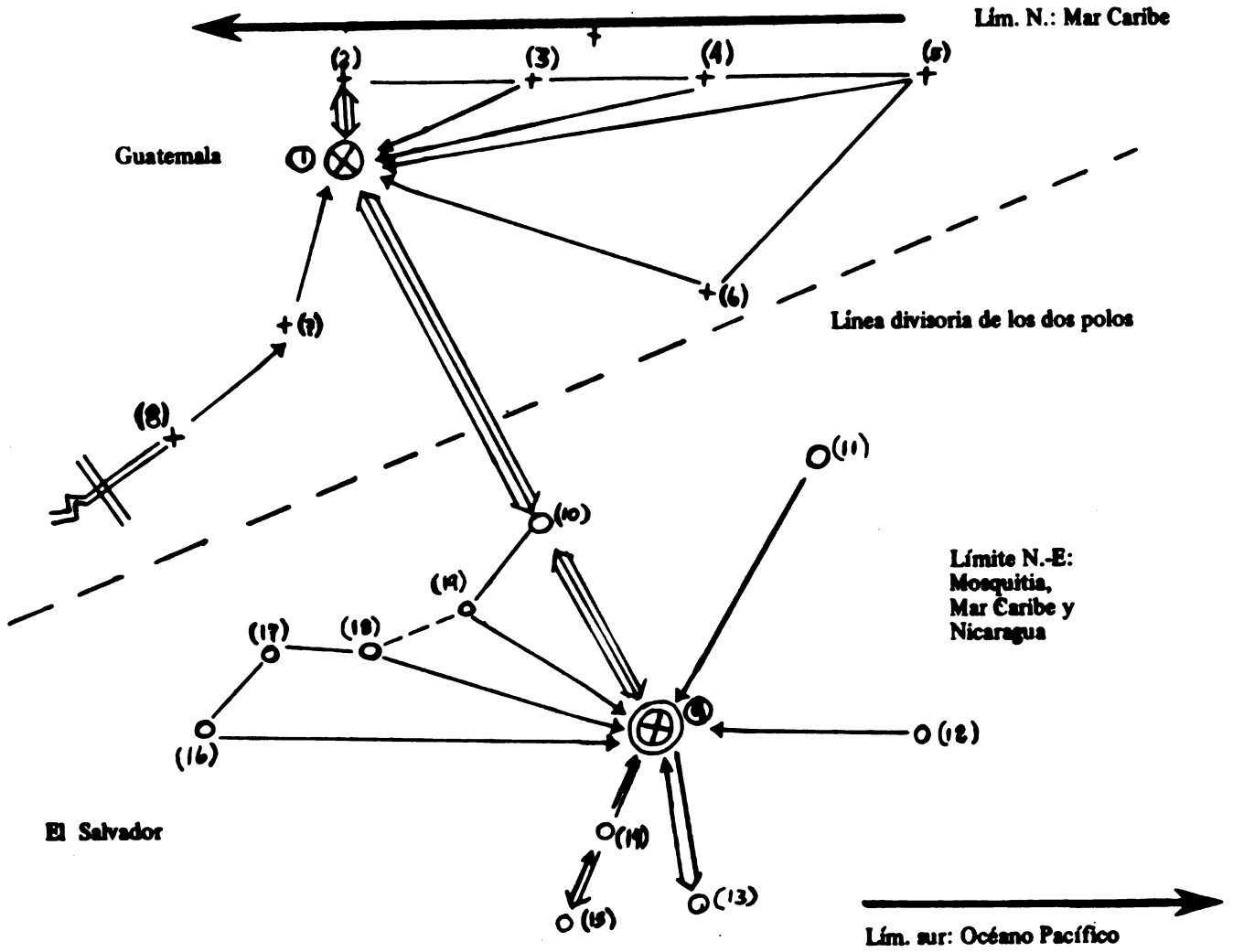
¿Cuáles son, frente a esas exigencias, los rasgos principales de la realidad social hondureña, especialmente en lo que mira a la fuerza de trabajo? Y sobre todo, ¿Cómo afectan esos rasgos la imagen "subjetiva" de la ocupación de esa fuerza en el futuro?

El ambiente en el cual se socializa la juventud de Honduras, en el sentido sociológico del término, es como el país mismo, de agudos contrastes sobre un fondo gris; los contrastes aparecen especialmente entre la actividad y agresividad de un pequeño sector empresarial que trabaja en buena parte en el área de San Pedro Sula, y la pasividad del sector público en el proceso de desarrollo, especialmente en lo que mira á formación de capitales.

El fondo gris (o triste) del panorama es la poca movilidad social que aún prevalece en Honduras. Como se apuntaba en el estudio de planificación del país a mitad de los sesentas, el principal mecanismo de movilidad social es el nivel de ingreso y riqueza personales (19). En este aspecto, el país no ha registrado un verdadero crecimiento y con ello la distribución del ingreso ha venido a ser en realidad más regresiva (20).

En este ambiente de franco predominio de unas cuantas élites de privilegiados, algunos grandes ejecutivos llenos de dinamismo y algunos pequeños grupos

Figura 1. Honduras: Esquema de un sector bipolar de desarrollo.[1]



[1] El esquema está concebido en función de distribución de población y determinadas facilidades de comunicación.

Cuadro 12. Representación esquemática de un modelo bipolar de desarrollo industrial en el caso de Honduras. Las cabeceras y polos se manifiestan como funciones de densidad demográfica urbana y de facilidad de comunicaciones.

DESARROLLO INDUSTRIAL

1. Polo mayor: San Pedro Sula
2. Puerto Cortés
3. Tela
4. La Ceiba
5. Trujillo
6. Yoro
7. Santa Bárbara
8. Santa Rosa de Copán

9. 2º Polo: Tegucigalpa
10. Comayagua
11. Juticalpa
12. Yuscarián
13. Choluteca
14. Nacaome
15.
16. Sinuapa (Nueva Ocotepeque)
17. Gracias
18. La Esperanza
19. La Paz

Cifras de Población en los dos polos del esquema del desarrollo hondureño (Proyecciones oficiales)

Departamentos	Población Total	Capital	Población
I – Distrito Norte	858.663		
Islas - Bahía	8.961	Roatán	5,000
Santa Barbara	146.909	Santa Bárbara	5.000
Yoro	136.547		
Cortés	200.099	San Pedro Sula	125.000
		Puerto Cortés	25.000
Atlántida	92.914	La Ceiba	15.000
		Tela	32.000
Colón	41,904	Trujillo	10.000
Copán	126.183	Santa Rosa	12,000
Lempira	111.146		
II – Distrito Sur			
Ocotepeque	32.540	Sicuapa	
Gracias	10.905	Gracias	
Intibuca	73.138	La Esperanza	
Comayagua	96.442	Comayagua	10,000
La Paz	60.600	La Paz	
Valle	80.907	Nacaome	
Tegucigalpa	284.428	TEGUCIGALPA	208.000
Choluteca	149.175	Choluteca	17.000
Olancho	110.744	Juticalpa	8.000
TOTAL	818,879		

Las estimaciones censales de los departamentos son de mitad de la década de los sesentas; las de las capitales son cifras de proyecciones para 1970.

Cfr. *América en Cifras, 19767; Situación Demográfica*, OEA, Pan American Union, Washington, D.C., 1968

de agiotistas y especuladores en terrenos e inmuebles, empiezan los jóvenes a ver hacia el futuro y a pensar en su puesto en la sociedad del mañana al acercarse a los últimos pasos de su instrucción media.

¿Cómo se internaliza la imagen de una situación concreta de trabajo que se proyecta a la edad madura? Esta es la pregunta que resume la dirección del camino en la búsqueda de razones para explicar el fenómeno encontrado en las aspiraciones de la juventud del norte de Honduras.

Hay que partir del hecho que toda *situación* personal de actividad económica -un hacer creativo- que se relaciona con nuestro sustento o supervivencia, proyecta una imagen (la primera quizá: "Papá, sostén de la casa"). Esta imagen pertenece al terreno de experiencias de la socialización "primaria" o elemental. Es en el terreno de la experiencia humana, lo que los científicos sociales asignan preferentemente a la familia y a los grupos primarios, la mayoría de ellos en torno a la escuela (peer groups). El cómo acontece esto presenta todavía un reto a la Sociología: aquí presentaremos un planteamiento que pretende ser algo más que una plataforma de exploración.

Puesto que la naturaleza de nuestra experiencia de socialización es siempre limitada y parcial (por ambiente físico, por cualidades mentales, por recursos económicos, etc.), es posible pensar que toda socialización ocurre en realidad como una dialéctica. Esta comienza -tesis- con la percepción de una realidad objetiva que se percibe por medio de símbolos; a tal percepción se reacciona por medio de símbolos, esta vez creados por uno mismo. Esta primera reacción es simiente de toda actividad ulterior (21).

La primera reacción a que se alude, constituye la *antítesis* del proceso de socialización humana; es la afirmación de la realidad -Umwelt- que rodea a todo actor social.

Sólo a partir de esa primera asimilación de la realidad, puede el hombre pasar a afrontar la realidad social y a afirmarla a su manera, a crear su propio mundo por medio de su propio comportamiento, cerrando así la *síntesis* del proceso entero. Esto último es la síntesis personal de nuestra realidad social, es decir la misma sociedad a la que se pertenece, como una realidad subjetiva, como una experiencia íntima en la que se enfrentan y se ajustan los dos símbolos propios de toda realidad: el primer símbolo *dado* por la sociedad a nuestro yo en un primer encuentro (una primera experiencia anterior a la actividad creadora), y el símbolo correspondiente, *creado* por nuestra reacción y luego asimilado *conscientizado* por nuestro comportamiento.

En la historia de este proceso dialéctico de socialización humana, de naturaleza recurrente y agregativo, la antítesis viene a constituir poco a poco el proceso de institucionalización de las actividades del hombre. La síntesis llega a ser la vivencia del adulto en su grupo y sociedad, con plena conciencia de actor social.

Estas consideraciones sobre la socialización humana son muy relevantes para nuestro caso por varias razones. Ante todo, porque se tienen datos suficientes para sospechar que en Honduras la realidad de la estructura industrial del país y su dinámica propia no forman parte aún de una realidad social, en el sentido de un símbolo eficaz de tal realidad, comunicado a la conciencia de la juventud hondureña. Crecimiento e industria proyectan idealmente una imagen que he llamado antes "objetiva" en el sentido de sus exigencias económicas, pero que tal vez dista mucho de ser socialmente válida.

En efecto, el país parece necesitar, primordialmente, de nuevas estructuras de cuadros intermedios, que comprendan desde el técnico en manejo de maquinaria agrícola, técnicos de mantenimiento de maquinaria a niveles locales y regionales, técnicos de reparación y quizá posteriormente de ensamble, a medida que crezca la tecnificación del agro e industrias del sector primario.

En líneas paralelas, la comercialización de la agricultura requiere de estratos de técnicos, asesores, extensionistas y semiprofesionales en las ramas de organización y distribución, etc. Y no es necesario ampliar más el punto que mira hacia el futuro de las industrias del sector secundario y de comunicaciones y administración de servicios.

A pesar de todo esto y de esfuerzos considerables como los del Ministerio de Educación (escuelas vocacionales), cursos de capacitación (actividades de EDUCREDITO, etc.) y otras labores de grandes sindicatos y de empresas mayores, la realidad es que la juventud rural está alejada de toda imagen eficaz de las exigencias del desarrollo, y la juventud urbana parece como enajenada (o "alienada") por una imagen social diferente.

La juventud que frecuenta las escuelas de San Pedro Sula está expuesta a la imagen ocupacional que proyectan las élites de poder (industriales y ejecutivos de familias acomodadas formados en el extranjero) o los pequeños grupos de gente rica, inversionistas moderados, especuladores en bienes raíces, hacendados que viven en la ciudad, etc. Tales grupos coinciden generalmente en una base de formación profesional de tipo humanista (tradición que dio vida a las universidades de América Central, a principios de este siglo, aún bajo el influjo del positivismo francés).

Junto con esa imagen prevalente, los jóvenes están más expuestos a dos influencias que refuerzan el proceso de enajenación de las exigencias del desarrollo; primeramente, un nacionalismo desarrollista promovido por la prensa nacional e internacional que promueve fundamentalmente la idea de comando de puestos claves en aquellas industrias que permitan al país una diversificación económica fundamental y una autosuficiencia industrial de base.

Segundo, un espíritu empresarial de altos ejecutivos, destilado en las mentes de muchos jóvenes que salen del país para obtener títulos universitarios, especialmente en México y los Estados Unidos de Norte América. En resumen, una imagen social de futuro trabajo, sólo en cuadros superiores, que dista mucho de ser lo que el país necesitará.

Las razones expuestas -en forma de factores causales- permiten afirmar con alguna seguridad que existe un abismo de diferencia entre una imagen económica"objetiva" de la estructura de la fuerza de trabajo del mañana (sin entrar en pormenores de ella), y la imagen "subjetiva" de tal estructura, tal como la concibe la juventud actual. Esta afirmación es la base de la hipótesis a la que se ha intentado llegar en este estudio, a fin de promover un conocimiento más profundo de la realidad del desarrollo cultural de Honduras.

La hipótesis a que se hace referencia puede formularse así: dadas las condiciones de estancamiento en la movilidad social del país, con la consiguiente desigualdad de oportunidades de promoción humana sólo sera posible planificar objetivamente el desarrollo social y económico, cuando la educación o sistema educacional, especialmente de enseñanza media, lleve a los jóvenes la reflexión y la justificación social de los requerimientos y dinamismo de los principales sectores industriales, en vez del mito mismo de los profesionales y ejecutivos que constituyen las capas superiores de la sociedad.

En la diálectica de socialización humana mencionada con anterioridad, parecen explicarse también otros hallazgos relativos a la imagen "subjetiva" de futura ocupación, también ya antes reseñados (Cuadros 9 y 10). En efecto, el hecho de encontrar por lo general, y más entre los varones, un nivel más alto de aspiraciones profesionales entre los estudiantes de las secundarias particulares, puede explicarse muy probablemente porque a ellas asisten jóvenes de más alto "status social", que son precisamente los que en su familia y grupos primarios están más expuestos al contacto con la élite de profesionales y ejecutivos de la región, así como con la élite de terratenientes.

El reverso de este fenómeno con los alumnos de preparatoria, parece también explicable dentro del mismo marco, aunque con pautas de sentido negativo. Es decir, al crecer en edad y en contacto con realidades de ocupación y status social ya más próximo a sus esfuerzos, los jóvenes más pudientes (hipotéticamente en escuelas privadas), o bien pierden aliciente por la formación profesional (en gran parte puede ser el caso de las jóvenes), o bien saben que tienen ya preparado su puesto de administración de empresas familiares y de negocios, sin los sacrificios de la formación universitaria. Por el contrario, es de esperarse que el número más selecto de alumnos de preparatoria (supuestamente de menos recursos y menor "status social"), al llegar a terminar todo el ciclo de educación media sentirán aún más acicates para superar todo un pasado económico y social y ponerse en la cumbre de la pirámide de prestigio con una formación universitaria.

En todos los casos considerados, encontramos que casi no hay representativos de la clase campesina de familias encabezadas por gente de peonaje y por obreros no calificados. La educación media es un mundo más alejado que la luna para la clase rural pobre. Si algunos llegaran a ella, nuestra prognosis es que también serían absorbidos por la misma ilusión de formación profesional que afecta a todos, a menos que cambiara drásticamente en Honduras la presente estructura de distribución del ingreso.

Sin embargo, hay que poner algunas palabras de cautela y discreción al fin de este estudio. Como toda aventura humana, el desarrollo cultural de un país no es cuadro en blanco y negro, sino algo muy complejo. Los requerimientos de la madurez de algunos sectores industriales, comenzando con el sector primario, no

pueden llenarse solamente con esfuerzos del sector educacional del país. Una dinámica integral de desarrollo implica también una ideología cultural de integración humana, que lleva no únicamente a la revolución de las aspiraciones y expectaciones del joven y del que posee menos, sino sobre todo a un esfuerzo serio por mejorar la participación de todo el mundo en el ingreso del país, aceptando el valor social de la propiedad de la tierra y de todo lo demás, y el respeto eficaz a los deseos (22) de plenitud y de promoción meramente humana que todo actor social lleva en sí.

BIBLIOGRAFIA Y NOTAS

1. Secretaría del Consejo de Planificación, *Plan del Desarrollo General de Honduras, 1966.* Tegucigalpa, Honduras, 1966. Estructura de Población, Vol. IV.

2. Banco Nacional de Fomento: *La Economía Hondureña en Cifras,* Tegucigalpa, Honduras, 1968.

3. Ibid.

4. *América en Cifras, 1968: Situación Demográfica,* OEA, Pan American Union, Washington, D.C., 1969.

5. Ibid., p. 56.

6. *América en Cifras: 1968. Situación Económica,* Vol. II, OEA, Pan American Union, Washington D.C., 1969, p. 18 y 75.

7. Ibid. p. 56. Cfr. Nota no. 4, p. 56.

8. Ibid.

9. Cfr. Nota No. 2, oc.

10. Cfr. Nota.No. 4, o.c., p. 28 y 29.

11. Ibid.

12. Cfr. Nota marginal al cuadro No. 9; Cfr. también *La Economía Hondureña en Cifras,* o.c. América en Cifras, 1968: Situación Demográfica, Loc. Cit.

13. Cfr. Nota. 2, o.c.

14. Cfr. Kuvleski, William P. and Robert C. Bealer: *A clarification of the concept 'Ocupational Choise,* (31 set. 1966), in *Rural Sociology,* Vol. 31, p. 265-276.

15. Hernández, Pedro F. y J. Steve Picou, *Rural Youth Plan Ahead, LSU* Agricultural Experiment Station Bulletin No. 640, 1969.

16. Cfr. p. 20

17. Cfr. Nota 1, o.c. p. 67 - 69

18. Ibid. p. 55 - 56

19. Ibid. p. 66

20. Id.

21. Cfr. Laing, Ronald, *The Politics of Experience* New York, Anchor Books, 1966, y también: Berger, Peter F. & Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality,* Doubleday, Anchor Books, New York, 1969.

22. Myrdal, Gunnar, *The Assian Drama,* (Vol III. Ch. 1.) Pantheon Books, New York, 1969.

APENDICE

Cuadro 1 Parte I - San Pedro Sula, Honduras: Sondeo de aspiraciones ocupacionales entre estudiantes de enseñanza media: Escuelas públicas, (Agosto, 1970)*
- Niveles 70 : Profesionales y ejecutivos. de 40-60 técnicos.

Escuelas		Niveles ocupacionales								
	Públicas	N.C.	40	40	50	60	70	80	90	Total
	11									
(M)	Masculino	3		2	5		13			23
(F)	Femenino	4		2	7	2	2		1	18
	Total	7		4	12	2	15		1	41
	12									
	M.			2	5	1	11		6	25
	F.	2		—	6	1	6		—	15
	Total	2		2	11	2	17		6	40
	21									
	M.				4		2			6
	F.				5		—			5
	Total				9		2			11
	22									
	M.			2	2		9		4	17
	F.			—	4		1		—	5
	Total			2	6		10		4	22
	51									
	F.				19		3			22
	Total				19		3			22
	13									
	M.	2			2		25	1	7	37
	F.	—			—		2	—	—	2
	Total	2			2		27	1	7	39
	14									
	M.				1		6		1	8
	F.		1		—		—		—	1
	Total		1		1		6		1	9
	24									
	M.						2			2
	F.				1		2			3
	Total				1		4			5
Total	Escuelas Públicas	11	1	8	61	4	85	1	19	189

Parte II - San Pedro Sula, Honduras: Sondeo de aspiraciones ocupacionales entre estudiantes de enseñanza media: Escuelas privadas (agosto, 1970)*

Escuelas	Niveles ocupacionales								
Privadas	N.C.	40	40	50	60	70	80	90	Total
31									
M.	6		1	2	1	24		5	39
Total	6		1	2	1	24		5	39
41									
F.	6			7	2	16		1	32
Total	6			7	2	16		1	32
33									
M.	1	4	1	1		30		7	43
Total	1	4	1	1		30		7	43
43									
F.				8		10		3	21
Total				8		10		3	21
Totales									
Escuelas privadas	13	4	2	18	3	78		16	134

* Fuente: Cfr. Fuente Cuadro 11

Cuadro 2. Parte I : San Pedro Sula; Honduras: Sondeo de aspiraciones ocupacionales entre estudiantes de enseñanza media según residencia familiar. Escuelas públicas (agosto, 1970)*

- Niveles 70: Profesionales y ejecutivos, de 40-60: técnicos.

Escuelas					Niveles	ocupacionales			
Públicas	N.C.	40	40	50	60	70	80	90	Total
11									
Urbana	3		1	8		9		1	22
Rural	3		3	3	2	6		—	17
Total	6		4	11	2	15		1	39
12									
Urbana	1		1	6		10		5	23
Rural	1		1	5	2	7		—	16
Total	2		2	11	2	17		5	39
21									
Urbana				6		1			7
Rural				3		1			4
Total				9		2			11
22									
Urbana				5		9		3	17
Rural			2	3		1		1	7
Total			2	8		10		4	24
51									
Urbana				16		2			18
Rural				3		1			4
Total				19		3			22
13									
Urbana	2			1		26	1	4	34
Rural	—			1		2	—	3	6
Total	2			2		28	1	7	40
14									
Urbana		1		1		5			7
Rural		—		—		1		1	2
Total		1		1		6		1	9
24									
Urbana				1		2			3
Rural				—		2			2
Total				1		4			5
Total Escuelas públicas	12	1	8	62	4	85	1	19	189

Parte II - San Pedro Sula, Honduras: Sondeo de aspiraciones ocupacionales entre estudiantes de enseñanza media, segun residencia familiar. Escuelas privadas (agosto, 1970). *

Escuelas	Niveles ocupacionales								
Privadas	N.C.	40	40	50	60	70	80	90	Total
31									
Urbana	4			2	1	18		4	29
Rural	2		1			8		1	9
Total	6		1	2	1	23		5	38
41									
Urbana	4			5	1	15		1	26
Rural	2			2	1	1			6
Total	6			5	2	17		1	32
33									
Urbana		4		1		24		4	33
Rural	1		1			5		3	10
Total	1	4	1	1		29		7	43
43									
Urbana				7		10		2	19
Rural				1				1	2
Total				8		10		3	21
Total escuelas privadas	13	4	2	18	3	78		16	134

* Fuente: Cifras Fuente Cuadro 11

Anexo al cuadro 2.

Cifras de codificación de aspiraciones ocupacionales entre estudiantes de enseñanza media en San Pedro Sula, Honduras:

10	al	40	:	Ocupaciones de asalariados no calificados.
40	-	50	:	Oficios con requerimientos de instrucción vocacional
50	-	60	:	Periodismo, fotografía, ocupaciones de técnicos de nivel pre-universitario.
60	-	70	:	Ocupaciones de preparación normalista
70	-	80	:	Ocupaciones de profesionistas universitarios
80	-	90	:	Ejecutivos y empresarios
90	-	99	:	Doctorado universitario

II

Cuestionario de la Encuesta Piloto*

Instrucciones: Encierre en un círculo el número de la respuesta que usted escoja. Escriba con claridad.

1. Edad (años cumplidos)_____

2. Sexo_____

3. ¿Qué año está Ud. cursando? _____

4. ¿Dónde ha vivido Ud. la mayor parte de su vida?
   1. Población grande
   2. Población pequeña
   3. En el campo, pero no en hacienda
   4. En hacienda

5. ¿Cuál es su religión?
   1. Católica
   2. Protestante
   3. Judío
   4. Otra...¿cuál? _____

6. Raza:
   1. Blanco
   2. Mestizo
   3. Otra... ¿cuál? _____

7. ¿Cuál es su situación?
   1. Casado
   2. Noviazgo serio
   3. Noviazgo informal
   4. Muchas amistades de distinto sexo
   5. Pocas amistades de distinto sexo

8. ¿A qué edad piensa Ud. casarse? _____

   ¿Cuántos hijos quisiera Ud. tener? (diga el número) _____

   ¿Cuántos hijos espera Ud. tener? (diga el número)_____

9. ¿Qué trabajo quisiera usted tener de por vida, si tuviera la oportunidad de escoger lo que más le gusta? (Especifique)

   _____

   ¿Por qué quisiera Ud. este trabajo? _____

   _____

10. No siempre podemos hacer lo que queremos: ¿Qué trabajo espera usted tener en realidad?

_____

_____

_____

¿Por qué espera Ud. este trabajo? _____

_____

11. ¿Cuánta seguridad tiene de tener el trabajo que espera?

1 muchísima 2 mucha 3 casi ninguna 4 ninguna

¿Por qué? (Explique) _____

_____

12. Qué tanto le impiden las siguientes cosas para alcanzar el trabajo o carrera que Ud. ambiciona?

Muchísimo	Mucho	Poco	Nada	
4	3	2	1	Falta de dinero para pagar la escuela
4	3	2	1	Haber estudiado en escuelas pobres
4	3	2	1	Falta de interés de mis padres
4	3	2	1	El ser pobres
4	3	2	1	No quiero estudiar más
4	3	2	1	Hay escasez de empleos
4	3	2	1	Falta de oportunidades de empleo en donde yo vivo
4	3	2	1	No hay escuela vocacional cerca de donde yo vivo
4	3	2	1	No se qué oportunidades de trabajo hayan
4	3	2	1	No soy muy inteligente

13. Para elegir el trabajo que Ud. más quisiera, ¿qué tan importante son las cosas siguientes?

Muchísimo	Mucho	Poco	Nada	
4	3	2	1	Oportunidad de ayudar a otros, o a su familia
4	3	2	1	Oportunidad de llegar a ser persona importante
4	3	2	1	Deseo de no depender de nadie
4	3	2	1	Oportunidad de aventura

14. ¿Qué haría Ud. si tuviera la oportunidad de estudiar todo lo que quisiera?

1 Dejar la escuela ahora
2 Terminar ciclo de cultura general
3 Terminar ciclo diversificado
4 Terminar vocacional
5 Graduarse de magisterio
6 Graduarse de perito mercantil
7 Graduarse en la universidad
8 Estudiar en el extranjero después de graduarse en la universidad

---

15. ¿Cuánta educación espera usted realmente tener?

1 Dejar la escuela ahora
2 Terminar el ciclo de cultura general
3 Terminar el ciclo diversificado
4 Terminar vocacional
5 Graduarse de magisterio
6 Graduarse de perito mercantil
7 Graduarse en la universidad
8 Estudiar en el extranjero después de graduarse en la universidad

---

16. ¿Cuánta seguridad tiene usted de alcanzar la educación que *espera* en realidad?

1 Muchísima
2 mucha
3 poca
4 casi nada
5 nada

---

17. ¿Qué tan importantes han sido las siguientes personas o cosas para elegir el trabajo que más quisiera?

Muy Importantes	Algo Importantes	Poco Importantes	Sin Importancia	
4	3	2	1	Padres
4	3	2	1	Amigos
4	3	2	1	Orientador y Consejeros de la Escuela
4	3	2	1	Maestros
4	3	2	1	Otros parientes
4	3	2	1	Cine o Televisión
4	3	2	1	Libros sobre empleos
4	3	2	1	Experiencia personal de trabajo

18. ¿Quiere Ud. ir al servicio militar?

1 Si 2 No estoy seguro 3 no

---

19. ¿En dónde quisiera Ud. vivir el resto de su vida?

En una ciudad:
1 grande
2 Chica
3 mediana

Cerca de una ciudad en:
4 un pueblo
5 en el campo
6 en una hacienda

Lejos de la ciudad en:
7 un pueblo
8 en el campo
9 en una hacienda

---

20. ¿De los lugares arriba mencionados, en dónde *espera Ud. realmente* vivir el resto de su vida? (Específique)

---

21. ¿Qué tan seguro está de vivir allí?

1 muchísimo
2 mucho
3 poco
4 incierto
5 muy incierto

---

22. Cuál es la situación familiar de sus padres?

1 viven los dos juntos
2 los dos viven pero están separados
3 los dos viven pero están divorciados
4 murió mi padre
5 murió mi madre
6 ambos murieron

---

23. Es usted:

1 el más joven de los hijos
2 el mayor de los hijos
3 ocupa lugar enmedio entre los hijos
4 es el único hijo

---

24 ¿Cuántos años de escuela tuvieron sus padres (señale un número para cada uno)

Padre	Madre	
0	0	No tuvo escuela
1	1	Algo de primaria
2	2	Terminó la primaria
3	3	Comenzó ciclo de cultura general
4	4	Terminó ciclo de cultura general
5	5	Terminó diversificado
6	6	Estudió vocacional
7	7	Comenzó universidad
8	8	Se graduó de la universidad
9	9	Otro estudio (especifique)_____

---

25. ¿Trabaja su mamá fuera de la casa?

1 Sí todo el día
2 Sí, parte del día
3 No, pero anda buscando trabajo
4 No, y no anda buscando
5 No tengo mamá
6 No sé
7 Sí, trabaja ajeno en la casa

---

26. ¿Está su papá trabajando actualmente?

1 Sí, todo el día
2 Sí, parte del día
3 No, pero anda buscando trabajo
4 No, y no anda buscando trabajo
5 No tengo padre
6 No sé
7 Sí, pero trabaja en la casa

---

27. ¿Quién sostiene la casa?

1 padre
2 madre
3 los dos
4 hermano o hermana
5 otro (quién, explique)_____
_____
6 jubilación o algo semejante

---

28. ¿Qué trabajo tiene la persona que sostiene la casa? (explique)

_____

---

29. Ponga en orden de importancia (según usted lo juzgue) las cosas siguientes: (Todas ellas se refieren a algunos ideales de la juventud respecto a su trabajo futuro) Ordénelos del 1 al 7.

_____ Tener mucho tiempo para hacer lo que quiero.
_____ Obtener toda la educación que yo quiero.
_____ Ganar todo el dinero que yo pueda.
_____ Tener el trabajo que más quiero.
_____ Vivir en el lugar que más me guste.
_____ Tener la casa, coche, ropa, muebles y otras que más quiero.
_____ Casarme y formar un hogar

CONTESTEN SOLO LAS MUCHACHAS

30. A. ¿Qué trabajo quisiera Ud. que tuviera para toda la vida el hombre con quien se casará? (explique)

_____

B. ¿Qué trabajo espera Ud. que tenga el hombre con quien se case? (explique)

_____

¿Quiere Ud. trabajar después de casarse? ¿Cómo?

1 No trabajar nada fuera de la casa
2 Trabajar parte de un turno hasta que tenga un niño
3 Trabajar turno completo hasta que tenga un niño
4 Trabajar parte de un turno aún después de tener un niño
5 Trabajar turno completo aún después de tener un niño
6 Trabajar ajeno en la casa

¿Espera Ud. realmente trabajar después de casarse? ¿Cómo?

1 No trabajar nada fuera de la casa
2 Trabajar parte de un turno hasta que tenga un niño
3 Trabajar turno completo hasta que tenga un niño
4 Trabajar parte de un turno aún después de tener un niño
5 Trabajar turno completo aún después de tener un niño
6 Trabajar ajeno en la casa

CONTESTEN SOLO LOS MUCHACHOS

30 B. Cuando Ud. se case, ¿quiere que su esposa trabaje fuera de la casa? ¿Cómo?

Cuando Ud. se case, ¿espera que su esposa trabaje fuera de la casa? ¿Cómo?

Quiere	Espera	
1	1	Que no trabaje su esposa fuera de la casa
2	2	Que trabaje parte de un turno hasta que tenga un hijo
3	3	Que trabaje turno completo hasta que tenga un hijo
4	4	Que trabaje parte de un turno aún después de tener un hijo
5	5	Que trabaje turno completo aún después de tener un hijo
6	6	Que haga trabajos ajenos en su casa

---

31. Si Ud. trabaja o ha trabajado, ha tenido seguro contra accidentes o algún otro tipo de seguro? (explique)

_____

---

32. Si Ud. ha trabajo o trabaja, diga dos de los trabajos que hayan sido de mayor importancia para usted:

Primer trabajo (en importancia)

1 Tipo de trabajo_____

2 Cuántas horas a la semana_____

3 Salario _____

4 ¿Qué tanto tiempo trabajó o ha trabajado?_____

Otro trabajo

1 Tipo de trabajo _____

2 ¿Cuántas horas a la semana? _____

3 Salario _____

4 ¿Qué tanto tiempo trabajó o ha trabajado? _____

---

33. Cuál de los dos trabajos arriba mencionados le ha gustado más? _____

_____

---

34. ¿Por qué? _____

_____

---

35. ¿Quiere usted que este trabajo sea de por vida?

1 sì 2 no

---

36. ¿Espera Ud. que *realmente este trabajo sea de por vida?*

1 Sí 2 No

---

37. ¿Alguno de los dos trabajos antes mencionados le disgustó?

1 Sí 2 No.

¿Por qué?

---

38. ¿Cuál trabajo? ¿Porqué? _____

_____

---

39. En su opinión, ¿cuáles son las tres industrias o empresas o negocios más importantes en el lugar donde usted vive? (escríbalas en orden de importancia)

1 _____

2 _____

3 _____

---

40. Diga cuáles son los tres trabajos que usted puede conseguir después de terminar sus estudios (escriba en orden de más fácil a más difícil)

1 _____

2 _____

3 _____

---

41. ¿Aceptaría Ud. un trabajo a 40 kms de distancia si hay facilidades de transporte?

1 Sí 2 No 3 No sé

---

42. ¿Qué tan lejos trabaja de su casa la persona que sostiene su familia? (diga distancia aproximada en kilómetros)

_____

---

43. ¿Qué clases cree Ud. que han sido más importantes en su formación? (escriba de mayor a menor importancia)

1 _____

2 _____

3 _____

---

44. ¿Por qué han sido importantes para su formación? (explique)_____

_____

---

45. ¿A quién acude Ud. para pedir un consejo en la Escuela? _____

_____

---

46. ¿Cuántas veces ha consultado Ud. a esta persona durante este año?

1 Ninguna
2 Una o dos veces
3 De tres a cinco veces
4 Seis o más veces

---

47. ¿Qué cosas ha consultado más?

1 Trabajo
2 Problemas de estudio
3 Problemas personales
4 Planes de matrimonio
5 Problemas en el hogar

---

48. ¿Qué tan útiles han sido estos consejos?

Muy útiles	útiles	inútiles	Sobre:
3	2	1	Trabajo
3	2	1	Problemas de estudio
3	2	1	Problemas personales
3	2	1	Planes de matrimonio
3	2	1	Problemas en el hogar

49. ¿Ha tenido Ud. la oportunidad de participar en las cosas siguientes?

	Sí	No
Pruebas de inteligencia	1	2
Visitas a otras escuelas	1	2
Pruebas de aptitudes vocacionales	1	2
Visitas a industrias, empresas o negocios	1	2
Pláticas sobre oportunidades de trabajo	1	2
Pláticas sobre oportunidades de capacitación o educación	1	2

DATOS PERSONALES

Cómo se indicó al principio, sus respuestas son confidenciales. No daremos a nadie información sobre personas en particular. Deseamos tener su nombre y dirección sólo para poder localizarlo en el futuro en caso de proseguir y profundizar algunas partes de este estudio.

Nombres y apellidos_____

Dirección_____

Pueblo_____ Municipalidad_____

Departamento_____

¡ AGRADECEMOS MUY SINCERAMENTE SU AYUDA!

INNOVACION, EDUCACION Y PODER EN LOS ALTOS DE MORELOS: UN ESTUDIO DE CASO

Guillermo de la Peña[1]

Introducción

Sistemáticamente y todavía en tiempos recientes, muchos antropólogos han estudiado la conducta social de las comunidades rurales de México como si existiera en un mundo cerrado y fuera determinada por los llamados patrones culturales locales (2). Las instituciones existentes en una comunidad, en ese sentido tendrían que explicarse únicamente por su función dentro de ese universo cerrado, o por los antecedentes históricos de la misma comunidad. El problema con este enfoque es que México no ha sido nunca un país compuesto por entidades discretas por el contrario, las instituciones operantes en las comunidades con frecuencia forman y han formado parte de sistemas complejos de interrelaciones económicas y políticas que trascienden los límites de las comunidades o regiones, y este fenómeno se observa quizá con mayor relieve en los últimos 40 años. Desde la consolidación de los regímenes del gobierno revolucionario hay una serie de instituciones que operan a nivel nacional, cuyo funcionamiento y repercusiones no puede ser entendido a partir de condiciones locales, sino a partir más bien de intereses políticos supralocales. Estas instituciones son, por ejemplo, el sistema formal de autoridad municipal, los comisariados ejidales, los comités de bienes comunales, los sistemas fiscales, y las escuelas. Además de estas instituciones, que por definición estructural están conectadas con el exterior, existe otra serie de procesos - de mayor o menor intensidad - que unen las comunidades con agentes externos. No es ninguna novedad decir que, en el campo mexicano, estos procesos no son sino engranajes de un sistema de poder que determina que objetivamente los habitantes de las zonas rurales estén bajo el dominio de esos agentes externos, y que las instituciones nacionales están de alguna manera relacionadas con ese sistema de poder, uno de cuyos efectos más importantes es despojar a los campesinos de los beneficios derivados del producto de la tierra.

El propósito de este ensayo es tratar de entender el funcionamiento y los resultados de las escuelas en una región rural de México, conocida como Los Altos de Morelos, desde el punto de vista de las relaciones que guarda la institución escolar tal como opera localmente con los sistemas de poder a que la región está sometida y con los procesos de cambio que han contribuido a ese sometimiento. Desde este punto de vista, parece ser que la escuela contribuye - por lo menos indirectamente - a que el dominio ejercido desde fuera se consolide y perpetúe. Esta afirmación suena a herejía, pues el criterio oficial en política y en algunas corrientes de las ciencias sociales es que la escuela rural, por definición, tiene que ayudar al campesino a integrarse y participar más ventajosamente en la cultura nacional. Sin embargo, la evidencia sugiere que esta cultura nacional es con respecto al México rural (y a otros sectores del país) fundamentalmente una cultura de dominación, o de "colonialismo interno", como la han llamado algunos autores, y que la educación formal, en este sentido, sí ha ayudado al campesino a integrarse, pero como objeto de dominio, y no le ha dado en cambio ningún tipo de armas para defenderse del poder que desde fuera lo sujeta y despoja.

Por lo tanto, los pasos a seguir en este ensayo, serán:

a) una descripción somera de las características geográficas y ecológicas de la zona, así como de sus antecedentes históricos, en cuanto es necesario conocerlos para entender la situación presente;

b) descripción y análisis de los engranajes de poder que ligan a la zona con el exterior;

c) especificación de las relaciones de la educación formal con esos engranajes de poder.

El Marco geográfico y ecológico

La región rural conocida como Los Altos de Morelos, o Los Altos de Yautepec, está situada en la esquina noreste del estado de Morelos, y comprende comunidades de cuatro municipios: Tlalnepantla, Tlayacapan, Totolapan y Atlatlahucan (3). Su superficie de 332 kilómetros cuadrados se extiende en la vertiente sur de la cordillera neovolcánica, entre los 1,500 y 2,000 metros de altitud sobre el nivel del mar

1 Centro de Estudios Educativos.México

(4). Sus límites son, al norte, la sierra del Ajusco; al oeste, las estribaciones de la misma sierra conocidas como montañas del Tepozteco; al sur, la depresión que marca el comienzo de la tierra caliente – zona de grandes plantaciones cañeras –, y al este las estribaciones del Popocatépetl. La zona presenta un declive de norte a sur, interrumpido por valles y colinas erosionadas que permiten la construcción de terrazas. Desde tiempos prehispánicos, al parecer, se cultivan en la región cereales y hortalizas y, en la parte norte, árboles frutales. En el norte, igualmente, proliferan bosques de coníferas.

La estación lluviosa dura seis meses, de mayo a octubre, y la precipitación pluvial media anual es de 1,000 mm. De noviembre a abril no cae ni una gota de agua. La temperatura media durante el año es de 20 grados centígrados, aunque en las madrugadas de invierno puede descender a 0 grados en la parte norte y a cinco en el sur, y en el verano puede subir hasta 30 ó 35 grados (5). A pesar de esta relativa benignidad ecológica, hay un factor importante que limita considerablemente la producción agrícola: la falta de agua durante los seis meses de la estación seca. El declive de la zona hace que el agua de lluvia escape hacia el sur, hacia Oaxtepec, Yautepec y Cuautla, por barrancas y torrentes. No existe un solo río o arroyo en los cuatro municipios, y el único pozo existente (en Tlayacapan) fue perforado el 1970, a gran costo, debido a que fue necesario llegar hasta los 230 metros de profundidad, y sólo abastece las necesidades de agua potable de la villa de Tlayacapan (6). La forma tradicional de acumular agua potable para la estación seca era mediante depósitos pluviales comunales *-jagüeyes-* que actualmente han sido sustituidos en muchas comunidades por depósitos particulares en las casas, que son llenados por la lluvia y por pipas de agua traídas desde Oaxtepec y pagadas a precios elevados. Sin embargo, nunca se ha construido ningún tipo de sistema de riego que permita tener dos cosechas anuales en las tierras vecinas a las comunidades. Este factor ha sido uno de los condicionantes de que el excedente de producción de la región no haya sido nunca muy alto, y de que la densidad y el número de la población no trascendiera ciertos límites. La población total en 1970 era de 17,000 habitantes, y la densidad de 51 personas por kilómetro cuadrado. La población más numerosa se encuentra actualmente en las villas de Tlayacapan y Atlatlahucan, que tienen cada una 3,600 habitantes. Las otras dos cabeceras de municipio, Tlalnepantla y Totolapan, tienen respectivamente 1,823 y 2,500 habitantes. Las otras 38 comunidades de la zona varían entre 50 y 800 habitantes.

El marco histórico y los procesos de innovación

Al parecer, durante el siglo XVII, la villa de Tlayacapan fue lugar importante de paso en un camino real que unía Cuautla y la ciudad de México vía Milpa Alta; eso dio lugar a que la población llegara, en Tlayacapan, quizás a unos 8,000 habitantes que podían subsistir mediante la combinación de la agricultura, el comercio y la arriería; pero durante el siglo XVIII ese camino real cayó en desuso y la población bajó de nuevo. En cualquier caso, la historia colonial no interesa para los propósitos del presente ensayo; basta decir que la presencia de comerciantes españoles, misioneros agustinos, oficiales de la corona y encomiendas, aceleraron el "proceso de aculturación" en Los Altos de Morelos, de suerte que en el presente siglo se encuentra sólo un pequeño número de personas de habla indígena en las comunidades más pequeñas, y todos ellos bilingües, aunque el origen "étnico" de la mayoría es evidentemente indígena (probablemente con mezcla de sangre africana por el contacto con la población de las plantaciones cañeras de la tierra caliente contigua). Conviene hacer notar que la educación formal no ha tenido mucho que ver con el proceso de castellanización lingüística, puesto que todos, alfabetas y analfabetas, hablan castellano.

En el Siglo XIX, los nativos de la región estaban ya divididos en dos estratos diferenciados: los terratenientes y los sin tierra. La posibilidad de adquirir tierra por quienes medraban en el comercio o por personas llegadas de fuera se facilitó por las leyes de desamortización de la época de la Reforma. Sin embargo, la carencia de agua no favorecía la creación de latifundios. La tecnología empleada hacía que el excedente de producción fuera pequeño, y las malas comunicaciones impedían el acceso a mercados más amplios. Había una sola estación de ferrocarril en toda la zona, situada relativamente cerca de las cabeceras de Totolapan y Atlatlahucan, pero que resultaba poco accesible a los demás pueblos. Los que no poseían tierras trabajaban como peones para sus vecinos terratenientes, o en un mayor número, para las haciendas productoras de caña de azúcar situadas inmediatamente al sur, entre ellas: Oacalco, Casasano, San Carlos y Pantitlán.

La revolución mexicana destruyó en parte el sistema de haciendas y puso en fuga además a muchos terratenientes locales. Muchas tierras de propiedad privada fueron así abandonadas y un buen número de gente sin tierra pudo convertirse en propietaria. Algunos legalizaron su nueva situación, otros de hecho

ocuparon las tierras. Las tierras comunales fueron devueltas a los pueblos. y parte de las tierras de haciendas se convirtieron en ejidos. Sólo el municipio de Tlayacapan, fue dotado de ejidos en la tierra caliente, con posibilidad de irrigación. Otros municipios - Atlatlahucan y Totolapan - obtuvieron como ejido tierra no irrigada, o bien tierra de monte. El municipio de Tlalnopantla no recibió ejidos. La tierra repartida, sin embargo, no fue mucha; el tamaño medio del precio ejidal es de poco más de una hectárea; en la cabecera de Tlayacapan, por ejemplo, hay 359 ha para 330 ejidatarios. El tamaño de los predios de propiedad privada tampoco es grande; la mayoría de los propietarios tiene menos de dos hectáreas y, dado el sistema tradicional vigente de herencia de la tierra. que prescribe que todos los hijos varones hereden predios, y que la población se ha duplicado en los últimos veinte años, la *pequeña* propiedad tiende a serlo cada vez más. La situación de la agricultura es, por lo consiguiente claramente minifundista. Además, los ejidos irrigados quedaron en las zonas de influencia de los ingenios de Oacalco y Casasano, que han seguido funcionando hasta la fecha.

En la década de los cuarenta, el gobierno abrió una carretera que une Yautepec con las cabeceras de Tlayacapan, Totolapan y Atlatlahucan y entronca con la carretera que va de la ciudad de México a Cuautla vía Milpa Alta. El resto de las comunidades están comunicadas por caminos de terracería, casi intransitables por vehículos en época de lluvias. Este mejoramiento de la infraestructura de comunicaciones facilitó el comercio con el mercado nacional; pero la producción, que principalmente era de maíz, seguía siendo escasa: no había mucho con qué comerciar. La gente comenzó a emigrar, aunque muchos volvieron más tarde a la región. En la década de los cincuenta, un buen número fue como bracero a los Estados Unidos, y regresaron prácticamente todos, con algún dinero ahorrado.

Hacia 1960, la región fue dotada de instalaciones de luz eléctrica y también se difundió en la zona una importante innovación que transformó el carácter de la agricultura por medio de la adopción de técnicas relativamente modernas en el cultivo del *jitomate (tomate rojo).* Estas técnicas consisten en usar semillas mejoradas importadas, fertilizantes y fumigantes, y utilizar estacas y alambrados para que la planta pueda crecer hacia arriba y los frutos no se pudran al contacto con la humedad del suelo, lo que implica el uso intensivo de una mayor cantidad de mano de obra. La innovación la introdujo un inmigrante italiano, quien rentó tierra por el rumbo de Atlatlahucan. Unos cuantos comenzaron a imitarlo, y la gente se dio cuenta de que la producción se duplicaba. En esos años. además, el precio del jitomate subió como nunca en la historia, por ello la gente dejó de emigrar y se dedicó a sembrarlo con la técnica nueva. Empezaron a llegar a la región grupos de inmigrantes de Oaxaca, Guerrero y Puebla, a trabajar como peones en el jitomate. El cultivo continúa hasta la fecha, aunque el precio ha bajado considerablemente y las condiciones de venta, como se verá, suelen ser muy poco ventajosas para los productores. A fines de la década, un agente de una compañía norteamericana empezó a comprar jitomate para exportación.

Otra innovación en los años sesenta fue la explotación sistemática de los bosques de las montañas de Tlalnepantla y Totolapan por fábricas de papel de la ciudad de México, que pagan por ello una cantidad anual de dinero a esos dos municipios, ya que los bosques están en terrenos de propiedad comunal. En Tlalnepantla, además, se instaló un aserradero que da trabajo como peones a gente de ese municipio durante la época de tala. En ese mismo municipio, también en esa década, se empezó a comercializar el cultivo de árboles frutales, principalmente duraznos y aguacates.

Se observa que ha habido una serie de procesos y factores que han ido uniendo la zona con el resto del país. Pueden mencionarse, por ejemplo, la castellanización y "mestización", las rutas comerciales coloniales, la iglesia, las haciendas, el reparto de tierras postrevolucionario, los ingenios cañeros, los flujos de migración circular, las carreteras postcardenistas, la explotación de la madera. Se debe mencionar aquí el sistema escolar y el sistema de autoridad municipal; estos sistemas se tratarán adelante con más detenimiento. Sin embargo, lo que permitió participar activamente a los nativos de los Altos de Morelos en la economía nacional fue el cultivo del jitomate con nuevas técnicas. Esta innovación, además, transformó el carácter de la organización de trabajo agrícola en la región. Antes de ella, el campesino producía con la ayuda del trabajo de sus parientes inmediatos, y dedicaban la mayor parte del producto al consumo familiar; el excedente se vendía en mercados de la región y, ocasionalmente, fuera de ella. El productor de jitomate actual, en cambio, es un pequeño empresario agrícola, que tiene que invertir una buena cantidad de dinero (aproximadamente 10,000 pesos por hectárea) en el proceso de producción, que tiene que contratar mano de obra, correr el riesgo de perder todo su dinero si la cosecha se estropea por las plagas o si el mercado se hunde, y operar en un mercado que rebasa

totalmente los límites regionales. Se tratará de examinar ahora cuáles son las consecuencias estructurales de dominio en estos procesos.

La estructura neolatifundista

Desde el punto de vista de la estructura de las relaciones implicadas en los procesos de producción, la situación de los Altos de Morelos puede ser identificada como una variedad de la situación de neolatifundismo (7). Esto significa, como ya se sabe, que las ganancias de la productividad de la tierra no benefician a quienes directamente la hacen producir, aunque la tierra sea de ellos, porque los elementos necesarios para que la tierra produzca son controlados por otros, y estos otros vienen a ser así los beneficiados. Este fenómeno es bastante obvio en el caso de la explotación de los bosques. La gente de Tlalnepantla y Totolapan no tiene ni los recursos ni los conocimientos suficientes para explotar sistemáticamente la madera, dejan entonces que otros lo hagan y reciben sólo un pequeño pago a cambio. El mismo fenómeno ocurre también en el caso del jitomate.

En las últimas décadas, como se ha visto, la gente tuvo que enfrentarse a los múltiples problemas implicados en la escasez de tierras, la baja productividad - el minifundismo - y la explosión demográfica. Una de las alternativas, la más repulsiva para el campesino, fue emigrar, abandonar el campo; otra fue el cultivo de la caña de azúcar, que tenía comprador seguro en los ingenios (8). Pero esta alternativa estaba limitada a los ejidatarios de un solo municipio, y las ganancias de esta operación son también pequeñas. La otra alternativa, más atractiva aparentemente, fue el cultivo del jitomate. Sin embargo, en este caso el campesino tampoco tiene en sus manos los elementos para hacer producir la tierra ni para percibir las ganancias de ella.

Como se ha dicho, el trabajo pera este cultivo rebasa los límites de la mano de obra familiar, y es necesario dinero en efectivo para pagar jornaleros y comprar semillas mejoradas de importación, fertilizantes, fumigantes, estacas y alambres. Muy poca gente puede conseguir los 10,000 pesos necesarios para cultivar una hectárea y la mayoría cultiva menos de eso, con lo que sus posibles ganancias disminuyen. Pero la mayoría no tiene ni siquiera 5,000 pesos para cultivar media hectárea. Los pequeños propietarios no han conseguido nunca préstamos bancarios (aunque el Banco Nacional de Crédito Agrícola se los ha prometido), y el Banco Ejidal ha concedido sólo ocasionalmente préstamos a algunos cuantos ejidatarios. Al parecer, la razón de esto es la escasez de recursos con que los mismos bancos cuentan, por un lado, y la inestabilidad del mercado de jitomate, que no garantiza éxito, por otro lado.

Los campesinos por lo tanto, tienen que recurrir a prestamistas de la ciudad de México, de Cuautla y Yautepec, o a algunos comerciantes locales que también funcionan como prestamistas. El interés que normalmente ocasionan estos prestamistas es, aunque parezca increíble del 10 por ciento ó 15 por ciento mensual. Así, si la cosecha se logra y se vende más o menos satisfactoriamente, buena parte de la ganacia se la embolsan los prestamistas, si la cosecha fracasa o se vende mal, el campesino tiene que hipotecar su casa o su predio, o recurrir a otros préstamos similares para pagar la deuda, o rentar sus tierras a otros, o inclusive venderlas. Como resultado se empieza a notar un proceso de acaparamiento de tierras por personas de otros estados o municipios. En el municipio de Totolapan, un intermediario enriquecido de la ciudad de México rentó este año alrededor de cien hectáreas para producir su propio jitomate. En el municipio de Tlayacapan - que resulta atractivo por el pozo recientemente perforado - dos advenedizos, conectados con la alta política del estado de Morelos, han comprado tierras para hacer fraccionamientos vacacionales. Existe también un inicio de acaparamiento de tierras por comerciantes de la región enriquecidos, políticos locales y uno que otro agricultor afortunado.

Así, el sistema de explotación tiende a reproducirse a todos los niveles. En este sentido, un análisis más elaborado de la situación de Los Altos de Morelos tendría que tomar en cuenta las relaciones que se crean entre los productores y los peones.

El problema se agrava si se considera la situación del mercado. Como no hay ninguna regulación oficial al respecto, el precio del jitomate depende de las fluctuaciones de la oferta y la demanda, y en México la oferta parece ser cada día más abundante. Los productores locales, además, no tienen ningún medio para conservar el producto hasta que el precio sea satisfactorio; tienen que vender inmediatamente y aceptar el precio que les ofrezcan. Las alternativas que tienen son:

a) fletar un camión y llevar directamente el jitomate al mercado de La Merced en el Distrito Federal o a alguna otra ciudad cercana; esto implica pagar los costos de transporte;

b) vender a los intermediarios y comerciantes que van a la región a comprar;

c) utilizar el Mercado sobre Ruedas, que sólo da salida a muy poca cantidad del producto;

d) vender al agente norteamericano que va a comprar jitomate para exportación;

e) fletar camiones e ir a la frontera a tratar de exportar directamente, pero quienes lo han intentado han vuelto a caer en manos de intermediarios.

En cualquiera de las alternativas, las ventajas del regateo están en manos de los compradores, siempre hay mucha gente que quiere vender y que tiene prisa por hacerlo. La situación del mercado para los productos frutales no difiere en mucho de la situación del mercado del jitomate.

El sistema político

Es lícito preguntarse al llegar a este punto, qué ha hecho -aparte de repartir la tierra- el gobierno mexicano revolucionario para resolver esta serie de problemas.

A partir de los años treinta, el sistema centralizado de poder se ha consolidado y opera a través del único partido político existente en la región, que es naturalmente, el Partido oficial PRI. La asignación de puestos municipales es hecha por el partido, y es así más importante para ser "electo" el tener buenos contactos en la capital del estado que contar con el apoyo de la mayoría (9). Las actividades más importantes de los ayuntamientos de cada municipio son mantener el orden local, realizar funciones fiscales y promover obras de mejoramiento. Esto último podría ser interesante, sin embargo, de hecho los ayuntamientos no pueden hacer nada por no tener recursos, y esto se debe en parte al sistema fiscal vigente.

Los ingresos del municipio dependen de las aportaciones de los ciudadanos - que no tienen dinero - y de los impuestos. Pero el 90 por ciento de los impuestos que se cobran por propiedad rural y urbana y por comercio van a dar a la capital del estado o a la federación. Así, el ayuntamiento de Tlayacapan tuvo como ingresos totales el año pasado sólo 18,000 pesos, que apenas le alcanzaron para pagar los salarios de las autoridades y de los empleados municipales. En la práctica, las autoridades municipales se limitan a resolver conflictos pequeños - para conflictos mayores se tiene que recurrir al Juez de Distrito, que reside en la ciudad de Yautepec, fuera de la zona - y a servir de intermediarios de la política del partido, es decir, a reclutar gente para ir a las manifestaciones masivas que organiza el PRI en la capital del estado o en la ciudad de México, lo que en nuestro país se conoce como "sistema de acarreo".

Se supone que los impuestos polarizados por los gobiernos estatal y federal son redistribuidos. Un ejemplo de esta redistribución fue la construcción de carreteras. Otro es la actuación de la agencia de agricultura del estado de Morelos, que depende de la Secretaría de Agricultura y Ganadería, y supuestamente está al servicio de los campesinos. Durante el año de 1970 esta actuación se limitó a visitas esporádicas de ingenieros agrónomos a las comunidades, con el fin de dar instrucción técnica agrícola a los cultivadores. Esta instrucción, sin embargo, no respondía a ningún plan sistemático, no estaba organizada de forma que la gente se reuniera en gran número a escucharla, además, era presentada en un lenguaje abstruso para los campesinos. La agencia ayudó también a organizar asociaciones de jitomateros que exportaran directamente; pero, de hecho, los intermediarios en la exportación no fueron eliminados. Además, la agencia aseguró que se conseguirían créditos bancarios para los pequeños propietarios, promesa que nunca se cumplió. El asunto de los créditos tuvo repercusiones serias, los agricultores que confiaron en la promesa del préstamo no compraron fertilizantes a tiempo, estos fueron acaparados por revendedores locales o de la ciudad de Cuautla y a los pocos meses los precios habían aumentado considerablemente sin que el gobierno federal, estatal o municipal tomase ninguna medida para evitar la especulación. En 1971, el personal de la agencia se ha renovado y aumentado, y hay muchos planes para diversificar cultivos y eliminar intermediarios. No es aún tiempo para evaluar estos planes.

Otra actuación del gobierno central fue instalar un Centro de Salud Regional en Totolapan, pero es un solo centro, con un médico y una enfermera de planta, para 17,000 personas (10). El granero regional de la CONASUPO, construido en Tlayacapan también por el gobierno, no ha servido en realidad como granero - el maíz es un producto de consumo doméstico sino como agencia de venta y reventa de abonos y

fertilizantes. En fin, se puede concluir que la aportación del sistema político formal al mejoramiento estructural de Los Altos de Morelos ha sido muy escasa; puede decirse que ha contribuido a la consolidación del sistema neolatifundista, en cuanto que ayuda a secar dinero de la zona. Falta examinar otro renglón importante de contribución gubernamental, las escuelas.

El sistema escolar

La educación estatal gratuita no llegó a la región sino hasta el año 1930; antes de eso, las escuelas eran particulares y muy escasas, y atendían sólo a unas cuantas familias privilegiadas. La expansión del sistema ha sido muy lenta, en 1950 sólo había una escuela primaria completa en el municipio de Tlayacapan, en la actualidad hay cuatro.

Conviene ahora preguntar cuál es la relación que los logros del sistema escolar guardan con los procesos hasta ahora discutidos. No es que estos logros hayan sido espectaculares, quizá conviene mencionar algunas cifras al respecto. En 1970, la población total mayor de 10 años era de 11,580 de los cuales 3,024 eran analfabetas, es decir, el 26,11 por ciento (11). En 1950, el número de analfabetas era 2,671; lo cual quiere decir que el analfabetismo se ha incrementado en números absolutos en los últimos 20 años, aunque hay que tomar en cuenta que la población a su vez se ha incrementado en un 100 por ciento durante el mismo período de tiempo. En cuaquier caso, se puede concluir que la demanda de alfabetización ha sido atendida muy deficientemente. El número de analfabetas funcionales es mucho mayor, puesto que sólo hay 4 escuelas primarias de organización completa en los cuatro municipios - una en cada cabecera. Así, de 4,903 niños en edad escolar primaria, sólo 2,683 asisten a la escuela; queda fuera del sistema educativo prácticamente el 50 por ciento. Las razones por las que los niños no van a la escuela son múltiples, la primera, obviamente, es que no hay escuelas ni maestros suficientes, y esto se debe a la todavía escasa inversión educativa gubernamental en el campo y a la renuncia de los maestros a ir a los poblados más pequeños y apartados. Esto no es extraño, se necesita una vocación heróica para querer vivir en lugares pésimamente comunicados y con carencia casi total de servicios a cambio de un sueldo exiguo. Así, se ha establecido todo un sistema de compra-venta para obtener plazas de maestro en los lugares más urbanizados, o en ciudades fuera del área de los Altos de Morelos. Hay además, muchos padres que no mandan a sus hijos a la escuela, sobre todo a los mayores, para disponer de mano de obra gratuita, ayuda a esto el que los períodos más intensos de trabajo en el cultivo del jitomate caen dentro del calendario escolar, que es idéntico en toda la república y no admite variaciones regionales.

Los logros del sistema escolar, no han sido demasiado grandes. La pregunta es ¿cómo han beneficiado a la población local?

En respuesta a esto, hay que subrayar que ninguno de los procesos importantes que ocurren en la región parece tener mucha relación con los procesos de enseñanza formal. Las innovaciones técnicas en el cultivo del jitomate, por ejemplo, fueron difundidas a través de redes de amigos, parientes y compadres, y no de ningún tipo de enseñanza sistemática en la escuela. Puede argüirse que no es función de la escuela primaria difundir técnicas agrícolas; la respuesta a este argumento es que debería serlo, en las zonas rurales. En todo caso, no hubo ningún otro organismo que difundiera en forma sistemática y científica las innovaciones, de suerte que el aprendizaje fue muy deficiente, en muchos casos, y muchas cosechas se han arruinado por estas deficiencias técnicas. No se observa tampoco ninguna relación significativa entre escolaridad y éxito agrícola, entre los agricultores más innovadores y relativamente prósperos se encuentran personas que apenas saben leer y escribir, al igual que personas que han terminado la escolaridad primaria. Sin embargo, hay una relación significativa respecto al alfabetismo y al conocimiento de la aritmética elemental; es evidente que el contacto con un mercado complejo implica en algún grado, saber leer y escribir y poder hacer cálculos básicos sobre costos, ganancias y cantidad de producción. La escuela formal, entonces, sí ha contribuido a integrar la región al mercado nacional; lo que habría que preguntar, dadas las condiciones de esta integración, es si esto ha resultado beneficioso.

Hay otra serie de elementos a tomar en cuenta en las relaciones entre la escuela y los procesos socioeconómicos y políticos de la región. Cuestionarios aplicados a niños egresados de sexto grado de primaria indican que tienen un conocimiento casi nulo de lo que debe ser un ayuntamiento, del sistema ejidal o de sus derechos como ciudadanos. El contenido mismo de los programas de la educación, por su tendencia a no criticar en nada la actuación del gobierno o del sistema total, no ayuda a que la escuela sea un

factor de conscientización política. Los valores humanos que la escuela pretende inculcar, además, tales como libertad, democracia, igualdad, cooperación, son brutalmente contradichos por la realidad social en que viven los alumnos. Lo que los niños aprenden es que participar en política significa ser "acarreado" y que la integración en la vida económica nacional significa practicar y sufrir la ley de la selección natural.

La escuela primaria podría servir como escalón para dejar de ser campesino, es decir, para continuar estudiando en niveles superiores y dedicarse a profesiones distintas que fueran remunerativas en otras partes del país. En realidad, esta alternativa es muy restringida porque la oportunidad de terminar la escuela primaria la tienen prácticamente sólo quienes viven en las cabeceras municipales y porque hay una sola secundaria federal gratuita -incompleta - en toda la región y una "teleaula" en Atlatlahucan. Hay otra escuela secundaria en Tlayacapan, pero es pagada. El enviar a los niños a secundarias a Yautepec y Cuautla implica pagar gastos de transporte, comidas y colegiatura. En suma, que el proseguir estudios más allá de la primaria está restringido a los hijos de unos cuantos privilegiados (12).

Conclusiones Preliminares

Estas conclusiones -verdades de Pero Grullo - se refieren al sistema educativo, más creo que sus líneas principales pueden también aplicarse al sistema municipal, al sistema ejidal y a todo tipo de agencias puestas en marcha por un gobierno central en un contexto social dado. Las escuelas no son entes aislados de la realidad social en que operan, y sus metas y funciones son condicionadas y modificadas por la retroalimentación que proporciona esta realidad social. El contexto social, a su vez, está formado por una estructura compleja de interrelaciones, no limitada a los límites de una región. En el caso examinado, los factores de poder externos a la región determinan decisivamente el funcionamiento de la estructura, sin que una institución como la escuela pueda hacer nada para contrarrestar estos factores. Esto debe llevar a pensar detenidamente sobre la concepción funcionalista de la educación que prevalece hasta ahora, y a preguntarse cómo pueden intensificarse y modificarse los sistemas de educación formal e informal en el campo, de suerte que se conviertan en un verdadero instrumento de mejoramiento y liberación.

NOTAS

1. Este trabajo es un ensayo preliminar de síntesis de datos recogidos en la región de los Altos de Morelos por Guillermo de la Peña y Roberto Varela, durante los años 1970-1971. En los meses de febrero y agosto de 1971 se contó con la entusiasta colaboración de un grupo de estudiantes de Antropología Social de la Universidad Iberoamericana (por orden alfabético: Lilliam Barrios, Adriana Caraza, Pilar Charles, Laura Helguera, Lourdes Herrasti, Cecilia Lezama, Sara Luisa Medina Mora, Diana Molina, Angeles Sánchez Bringas, María Luisa Sánchez de la Garza, Patricia Santos, Julia Sierra y Marta Vidal). Doy especialmente las gracias a Cecilia Lezama. Agradezco también la valiosa cooperación y asesoramiento de Angel Palerm, Claudio Pavier, Gustavo Amaro, Angel Rojas, Salvador Núñez, Teresa Rojas, Carlos Muñoz y Enrique Valencia. La naturaleza del presente trabajo obligó a presentar estos datos en forma muy resumida y esquemática. Los resultados completos serán publicados posteriormente.

2. Hay muchas honrosas excepciones, notablemente Gonzalo Aguirre Beltrán y Eric Wolf. Pero los archivos de las universidades norteamericanas contienen un abundante muestrario de *Ph.D. Theses* en antropología que son buenos ejemplos de ciencia ficción en busca del universo mágico redfieldiano.

3. Los habitantes de estos cuatro municipios poseen una cultura común, y están interrelacionados por lazos de parentesco y compadrazgo. Información ecológica e histórica sobre la región puede encontrarse en Ingham (1968), Fábregas (1969), Rojas(1971) y Bonfil (1971).

4. Me refiero a las zonas habitadas. Las montañas del norte del municipio de Tlalnepantla exceden esta altura.

5. Un estudio de la ecología humana de la zona tendría que tomar en cuenta la variabilidad especial y temporal de los factores geográficos y climatológicos.

6. Algunos incluyen el municipio de Yecapixtla como parte de Los Altos de Morelos. Pero hay una diferencia básica, en Yecapixtla sí hay agua.

7. Véase Warman 1971

8. Hay que tener en cuenta que los ingenios recurren a muchos subterfugios para pagar la caña a un precio menor que el oficial.

9. Véase Varela 1971

10. En las otras tres cabeceras municipales funcionan ocasionalmente centros de salud atendidos por estudiantes de medicina avanzados en período de servicio social.

11. Todos los datos estadísticos mencionados están tomados del Censo General de Población de 1970. (No publicado aún).

12. Excepción a esta regla la constituyen los niños becados a las normales rurales federales; pero extenderse en este punto trascendería los límites de este ensayo.

REFERENCIAS

BONFIL, GUILLERMO "Introducción al ciclo de ferias de Cuaresma en la región de Cuautla, Morelos, México". *Anales de Antropología*, Vol. VIII, Universidad Nacional Autónoma de México, 1971

FABREGAS, ANDRES *El nahualismo y su expresión en la región de Chalco-Amecameca.* Tesis profesional no publicada. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1969.

INGHAM, J. M. *Culture and Personality in a Mexican Village*. Unpublished Ph.D. Thesis (Berkeley) Ann Arbor: University Microfilms, 1968.

ROJAS, TERESA *Etnohistoria de Los Altos de Morelos.* Manuscrito en preparación, 1971.

VARELA, ROBERTO *Processus politiques a Tlayacapan, Morelos, Mexique.* Tesis no publicada. Paris: Ecole Pratique des Hautes Etudes, 1971.

WARMAN, ARTURO "Sociedad campesina y reforma agraria". *Comunidad*, 29, 1971.

EDUCACION, REFORMA AGRARIA Y DESARROLLO RURAL

Edmundo Flores[1]

Los temas educación, reforma agraria y desarrollo rural se tienen que situar dentro de un contexto general para saber sobre qué se hace referencia.

Desarrollo

Me gusta definir el desarrollo económico como el aumento sostenido de la productividad, por hombre y mujer ocupados, a altos niveles de ocupación, suponiendo que se ejerce control sobre los centros de decisión. Mi definición de desarrollo económico, es por lo tanto nacionalista. Si los centros de decisión no están en poder de la nación o estado que ambiciona desarrollarse, eso no es desarrollo. Eso es como vivir con la suegra rica, uno vive bien, a altos niveles de consumo, paga su renta a tiempo, está gordito, tiene plata, pero la suegra manda.

Si como sucede en México, donde el 40 por ciento de la fuerza de trabajo está desocupada entonces el hablar del milagro del desarrollo resulta engañoso y problemático. Para saber qué vamos a hacer con el desarrollo rural y la reforma agraria tenemos que enmarcarlas dentro de esta definición de desarrollo.

A medida que una economía se desarrolla, suceden cambios fundamentales en el sector agrícola: la fuerza de trabajo ocupada en actividades primarias tiende a declinar. Primero, en términos relativos, más adelante, en términos absolutos. Si esta transformación estructural no se lleva a cabo, puede uno dudar que haya un proceso de desarrollo. Para que el desarrollo se lleve a cabo, la población económicamente activa en el sector agrícola debe disminuir, al mismo tiempo que se registran aumentos de la productividad, por superficie cultivada y por hombre ocupado. Simultáneamente, el sector industrial crece y cambia la calidad del sector que proporciona servicios; dejamos de tener criados, vendedores de billetes de lotería, limpiabotas, mariachis, exóticas, y tenemos en cambio músicos de cámara, trabajadores sociales, veterinarios e investigadores, y no encuentra uno quién le limpie los zapatos a ningún precio, como acontece en los países desarrollados. Hace poco en Londres, en Piccadilly Circus, me dieron una boleada, como decimos los mexicanos, y me costó media libra; prácticamente más de lo que pagué por los zapatos. ¡Claro que darse el lujo de que un inglés le limpie a uno las botas, es una compensación, pero carísima! La gente de los países desarrollados ha aprendido a viajar muy ligeramente, porque llega uno a las estaciones o al aeropuerto y no encuentra quién le cargue las maletas, y si pretende uno cargar las maletas de 25 ó 30 kilos, que nuestras subdesarrolladas esposas suelen ostentar en nuestros países, se le salen los discos de la columna vertebral. En los hombres que han pasado de los cincuenta, cargar maletas pesadas no es recomendable.

Volviendo al desarrollo, cambia la estructura del sector terciario, hay muchos investigadores, muchos músicos de cámara, muchos burócratas, y desaparecen las sirvientas, las nanas, las empleadas, etc. Tal es la imagen que teníamos del desarrollo hasta los sesentas. Esta imagen, deriva de lo que sucedió en los países ahora avanzados, y me temo que debemos rectificarla.

En los Estados Unidos se estima que para 1980, sólo el dos por ciento del total de la población económicamente activa, se va a dedicar a la agricultura. Y este dos por ciento va a producir muchísimo más de lo que se está produciendo ahora, y la economía agrícola norteamericana seguirá teniendo el problema complejo y grave de sus excedentes, mientras sus ciudades se congestionan de desocupados.

Para mandar un proyectil teleguiado a la luna, no hay que apuntarle donde está en el momento en que lanza uno el cohete, sino adonde va a estar cuando llegue el cohete. Este problema requiere complejas computaciones porque está uno lidiando con varias series de factores dinámicos. La tierra se mueve no sólo en una, sino en varias formas, y la luna se mueve, el proyectil estará sometido a fuerzas gravitacionales que emanan de la tierra, del sol y de la propia luna. Para hacer una reforma agraria, se necesita hacer lo mismo; no puede uno hacerla *ceteris paribus*, considerando que todo lo demás se va a quedar quieto, fijo, y emprender la reforma agraria sin preocupaciones.

---

[1] Economista, México.

Lo anterior no se puede, porque pasaría lo que nos pasó en México, donde hicimos una notable reforma agraria, en forma tosca; en su magnitud sólo inferior a la reforma agraria china y a la soviética, en la cantidad de tierras distribuidas y personas beneficiadas. Sin embargo, hubo un pequeño contratiempo, ¡nos tardamos 52 años! Si hubiera una medalla de maratón de reforma agraria, medalla de oro, por supuesto, México se la llevaría sin la menor discusión. China Roja, ya miembro de la comunidad de las Naciones Unidas, tal vez el país más grande del mundo, hizo su reforma agraria en 6 años; Japón hizo una reforma agraria en 3 ó 4 años; Cuba hizo dos reformas agrarias en 6 años. ¡México lleva 52! ¿Qué ha pasado en esos 52 años? Se ha triplicado la población total, se ha duplicado el número de campesinos, y después de distribuir 65 millones de hectáreas de tierras, hoy tenemos más campesinos sin tierras que antes de iniciar la reforma agraria. O sea, que esto se tiene que hacer pronto, si nó, el simple crecimiento de la población elimina lo que se gana. Tiene uno que prever, además, los cambios estructurales que van a acontecer a medida que se haga una reforma agraria.

Reforma Agraria

Permítaseme ahora definir la reforma agraria. Durante muchos años existió la idea errónea de que la reforma agraria era un problema cuya solución correspondía básicamente a los ingenieros agrónomos. Hay una frase clásica: "La guerra es demasiado importante como para dejarla en manos de los generales". Se puede hacer una paráfrasis de ella y decir que "la reforma agraria es demasiado importante para dejarla en manos de los agrónomos". Es más, si se deja en manos de los agrónomos lo más probable es que éstos se traumaticen y no la hagan. La mayoría de los agrónomos, y yo soy ingeniero agrónomo y me honra serlo, hemos aprendido a pensar en términos de la tierra, el P.H. del suelo, de las plantas, de los insectos, pero casi nunca vemos a quien se ocupa de trabajar la tierra: el campesino, el agricultor.

La reforma agraria es básicamente un proceso político, no técnico. Una vez tomada la decisión de hacer una reforma agraria, la asistencia de técnicos, no sólo agrónomos, sino sociológos, antropólogos, economistas agrícolas es fundamental, pero no obstante la reforma agraria depende básicamente de una decisión de orden político. Vista desde esta perspectiva, y de acuerdo con numerosos estudios sobre la estructura política en los países subdesarrollados, se llega a la conclusión siguiente: generalmente la élite en el poder, es una élite agraria, a la que no le interesa hacer una reforma agraria; la mayoría de los países del tercer mundo, países subdesarrollados consta en efecto, de países unipartidistas, aunque como en Colombia, existan dos partidos. Seguramente hay varios colombianos en este congreso y les ruego no se ofendan, también voy a hacer un par de comentarios críticos sobre México. Se dice que la diferencia entre los liberales y los conservadores, es que los liberales van a misa de 11 y los conservadores a misa de 12, en domingo.

En general, en los países del tercer mundo hay un grupo conservador, la élite terrateniente, que se opone a la reforma agraria, y un grupo que está en favor de ella, que son los intelectuales. Se entiende por intelectual cualquier persona que alguna vez se haya interesado en leer un periódico, aunque sean las tiras cómicas; alguien que maneja ideas; el boticario liberal de las novelas francesas, es intelectual. El tío que ha leído un par de libros, que ha leído el Manifiesto Comunista y que se ha congestionado con él, al que yo en México llamo el infrarrojo, porque todavía no llega a ser rojo, no ha comprendido el marxismo, pero él sabe que hay una situación de gran injusticia. Los infrarrojos, los intelectuales, se oponen a la élite. Los campesinos, en efecto, no cuentan. Cuentan tan poco hoy, como cuando Marx escribió, no les atribuyó ninguna fuerza política, y dijo en *El 18 Brumario de Luis Napoleón*, que los campesinos no representan una fuerza política porque un grupo de campesinos es como un grupo de papas, si uno mete una papa tras otra papa, en un costal, acaba uno con un costal de papas. Y si uno reúne un grupo de campesinos, no tiene uno una fuerza política.

Ché Guevara intentó cambiar esto, Mao lo logró. El fracaso de las ideas del Ché en América Latina al no poder extender la Sierra Maestra a los Andes parece indicar la carencia de fuerza política de los campesinos; no así de los intelectuales.

Tenemos en la mayoría de los países del Tercer Mundo, una élite terrateniente que obtiene la mayoría de sus ingresos del control de la tierra, y un grupo de intelectuales que quieren apoderarse de ella, no para beneficiar al campesino, sino principalmente para fastidiar a los terratenientes, para cortarles sus líneas de abastecimiento; y la mejor manera de atacar a la élite es hacer que sus tierras dejen de producir, en ese momento los hunde uno por completo, y cada

intelectual que se respete, ya sea de derecha o izquierda, del Opus Dei, o del Partido Comunista, si es joven y detesta las viejas generaciones, siempre estará pensando, en cómo destruir sus fuentes de poder, y desde el punto de vista político, la forma de hacerlo es cortarles la fuente de sus ingresos haciendo una reforma agraria.

Los estudios del Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola (CIDA) demuestran que la concentración de la propiedad de la tierra productiva en América Latina es verdaderamente increíble. Puede decirse, en términos generales, que entre el 5 y el 7 por ciento de la población controla el 75 por ciento de la tierra productiva; hasta en países como la Argentina. Cuando se iniciaron estos estudios pensamos en los países andinos. En Indoamérica la opresión del campesino, como ya lo dijo Mariátegui, proviene de la desigualdad en la apropiación de la tierra. Según el CIDA, la situación es casi tan grave en la Argentina. Esto quiere decir lo siguiente: si el 5 por ciento de la población latinoamericana controla el 70 por ciento de la tierra productiva (la tierra improductiva no cuenta, tiene un valor igual a cero, no produce nada. Hacer reformas agrarias, en tierras improductivas, es tan fútil como hacer reformas fiscales con la moneda de mentiras con que se juega monopolio), en términos burdos, ese 5 por ciento se lleva el 70 por ciento del producto agrícola. En condiciones de esclavitud plena, se llevaría precisamente el 70 por ciento. En tal caso, los gastos en alimentación y alojamiento de los campesinos no serían sino un gasto intermedio, como el gasto en establo y en forrajes para el ganado, que no se considera un salario a las vacas. En condiciones en que los salarios son altos, ya sea porque el poder del regateo de los sindicatos agrícolas es alto, o por cualquier otra razón, este 70 por ciento disminuye, pero ¿cómo puede ser alto el poder de negociación de los sindicatos agrícolas si el 5 por ciento de la población controla el 70 por ciento de la tierra?

Por definición, los campesinos no tienen fuerza política, no tienen la capacidad de pelear por la defensa de sus intereses. En estas condiciones el 5 por ciento de la población se lleva el 70 por ciento del ingreso agrícola. Si el país está más o menos industrializado como Chile, donde sólo el 15 por ciento de la población económicamente activa se dedica a la agricultura, se genera un ingreso industrial y un ingreso-servicios, que hacen del problema agrario un problema relativamente poco importante. En países como Ecuador, donde el grueso del ingreso y el grueso de la fuerza de trabajo están en el sector agrícola, la situación cambia por supuesto.

Walt Rostow define las precondiciones para el desarrollo como sigue: para que un país entre a la etapa del desarrollo es necesario transferir los ingresos de manos de la oligarquía, que lo gastaría en construcción de templos, de casas de campo y de ornamentos personales, a manos de quienes los utilicen para construir ferrocarriles, fábricas y escuelas.

Educación

Esta es la primera vez que menciono el tercer tema, que es la educación. Si transferimos el ingreso como lo aconseja Rostow, tarde o temprano va a echar raíces el desarrollo económico, inevitablemente.

De acuerdo con la ortodoxia económica de la Alianza para el Progreso, eso se haría mejorando la política fiscal. Los terratenientes dejarían de consumir tanto al gravarse parte de sus ingresos, no para que el gobierno tenga más dinero, el gobierno siempre puede imprimir billetes e incurrir en el financiamiento deficitario. Se grava a los terratenientes para que consuman menos, el 10 por ciento de la población está consumiendo el 60 ó 70 por ciento de lo producido; en estas condiciones nunca va a haber desarrollo. Las tasas de inversión van a ser bajas, las tasas de ahorro van a ser bajas, entonces se les grava, y se utilizan esas recaudaciones para hacer escuelas, para construir vías de ferrocarril, para hacer fábricas, para establecer campos experimentales. Esto no se puede lograr a base de políticas fiscales, como lo hemos constatado amargamente, porque para tener una buena política fiscal progresiva se necesita tener un gobierno que esté dispuesto a autogravarse, lo cual es difícil que se realice. Además, se necesita una buena y eficaz administración pública, una administración pública honrada, no sujeta a la corrupción. Se necesita también, como lo ha expresado Richard Goode, que la mayor parte de la gente sepa leer y escribir. Se necesita que haya contabilidad confiable, no los dos o tres sistemas de contabilidad que los comerciantes y los hombres de negocios llevan, dos, si no tiene socios, uno para ellos y otro para el gobierno, si tienen socios llevan tres. Se necesita además de un buen servicio de correos; esto puede parecer enteramente fútil, pero un buen servicio de correos es fundamental. Nuestros servicios de correos en toda América Latina son deplorables, no tanto los internacionales. A veces si se quiere que una carta llegue rápidamente a su destino

en México, digamos de la colonia Roma a la colonia Lindavista, conviene mandarla a un amigo en Nueva York, para que éste la reexpida a la colonia Lindavista. En estas condiciones, pretender que un sistema impositivo, tal como el que tienen los ingleses, los norteamericanos, los suecos, funcione, es verdaderamente dedicarse a la ciencia-ficción.

Quizá haya algo más que añadir, una observación sobre política fiscal; ésta da resultado, es progresiva, es eficaz, en los países protestantes; no hay país católico que tenga un buen sistema impositivo, ni España, ni Francia, ni Italia, ni la América Latina, supongo que ni Irlanda. Creo que se necesita ser Calvinista, o Luterano, creo que en el fondo se necesita abolir la confesión, pues resulta más económico confesarse que pagar impuestos. Tal vez esto explique porqué la política fiscal como instrumento redistributivo en los países católicos, es un rotundo fracaso. Albert O. Hirschman refiriéndose a Colombia explica por qué es preferible hacer una reforma agraria en vez de gravar la tierra.

Desde el punto de vista económico, una reforma agraria es una medida que transfiere ingresos. Lo fundamental es la transferencia de ingresos, no la de la tierra, de un grupo de la comunidad hacia otro. Por eso no vale la pena hacer reformas en tierras improductivas. Eso no es reforma agraria, puesto que la reforma agraria transmite poder de compra, vía la transmición de tierra productiva, de un grupo de la comunidad hacia otro. Es una transferencia que se puede analizar igual que los impuestos. Para esto se necesitan varias condiciones: una, que no se pague el valor comercial de las tierras, si se hace en esta forma no se trata de una reforma agraria sino de una transacción en bienes raíces. El comprarles tierras a los terratenientes para vendérselas a los campesinos es un fraude. Una reforma agraria, como lo ha dicho Jacques Chonchol, tiene que ser rápida y masiva. Los técnicos del CIDA han estimado que si se proyecta hacerla en 20 años tiene que darse tierra cada año a 5 por ciento de campesinos con derechos a ellas, además de considerar el crecimiento de la población. Si se va a hacer en 10 años, tendrá que darse el 10 por ciento cada año. En realidad cuando se hacen, se hacen rápido.

Observaciones y Comentarios

Hace dos años tuve el privilegio de visitar todas las zonas de riego, los valles de la Costa Peruana; lo hicieron así! ¡De un golpe! Al General Velasco Alvarado se le ocurrió que los patrones no iban a comer del hambre de los campesinos, y en 2 ó 3 meses repartieron el 80 por ciento de la tierra regada de la Costa. Lo realizaron rápidamente y luego dijeron: ¿Qué hacemos? por lo que llamaron técnicos con el objeto de que los tranquilizaran. Una vez consumado el hecho, llegamos por ahí, Salomón Eckstein, que sabe mucho de cooperativas, y quien escribe ¡Y vimos todo! Habían expropiado casi toda la costa; les faltaba el 20 por ciento, más adelante declararon zonas de reforma agraria al resto del país. Los abogados, que siempre intervienen en esto, y que les gusta complicar las cosas, pedían que cada campesino que iba a recibir tierra demostrara que era ciudadano peruano, hijo de peruanos. Y estos pobres campesinos analfabetos, explotados, no de una, sino de varias generaciones, no tienen papeles que demuestren su nacionalidad. Les explicamos a las autoridades peruanas que tanto papeleo era inútil, que quien quiere tierras en Perú evidentemente tiene que ser peruano. A ningún agente de la CIA se le ocurriría solicitar una pobre parcela en la tierra peruana, y les contamos cómo se hacen estos trámites en las grandes empresas como Sears Roebuck, esta empresa ha racionalizado tanto sus procesos administrativos debido a que la mano de obra es tan cara, que hacen lo siguiente: de cada pedido toman las órdenes, sacan el dinero y no corroboran si el pedido coincide con la suma excepto en una orden de cada 20. Suponen que el señor que hace el pedido les mandó la suma exacta, o sea que si uno tiene suerte puede mandar 10 dólares, solicitar un refrigerador, y si no es precisamente el pedido que cotejan, le mandan su refrigerador y su factura y usted pagó 10 dólares nada más.

De la misma manera, no es humanamente posible revisar todas las declaraciones de impuestos sobre la renta. Digo, por qué no revisan uno de cada 100 peruanos, verdad? Para qué vamos a tomar datos topográficos de cada finca afectada, se perdería demasiado tiempo. Suponiendo que tienen razón, se tomaría uno de cada 20 y a ése lo fastidiamos, y a ése sí le mandamos topógrafo, etc. Se trataba, claro, de apresurar el asunto, de hacerlo rápido. O se hace rápido, o no se hace.

La reforma agraria transmite ingresos, y además cambia la estructura política. Empieza entonces a tenerse la esperanza que los campesinos funcionen como una nueva fuerza política. Esto no va a suceder al principio porque la mayoría de los campesinos latino-

americanos son analfabetos, viven en viejas culturas, culturas en rápido proceso de descomposición, culturas que alguna vez tuvieron una enorme vitalidad y respondían a las necesidades del medio ambiente, pero que no responden a las necesidades de un proceso rápido de desarrollo económico. Por lo tanto, una reforma agraria debe ir acompañada de varios cálculos relativos a lo siguiente: una vez distribuida la tierra, se tiene que decidir en dónde se va a poner el énfasis del desarrollo, en el desarrollo agrícola o en el desarrollo industrial. Va a utilizar su reforma agraria para mejorar las condiciones de vida del campesino, o para aumentar la tasa interna de formación de capital y construir nuevas fábricas, ferrocarriles, ciudades, universidades, como se ha hecho en México.

El éxito de la reforma agraria *mexicana* no se debe medir solamente en el campo, se debe medir, también en sus ciudades, fábricas, universidades, que se han construido a base de las privaciones y a veces del hambre de los campesinos. Los terratenientes de don Porfirio Díaz tomaban el dinero, lo enviaban al exterior, lo ahorraban o se dedicaban al deporte del latifundismo. Los caminos y las presas que se han construido en México, muchas de ellas a base de financiamiento deficitario, se han hecho en gran medida a base de explotar al campesino, en gran medida también a base de incorporarlo a la fuerza de trabajo. Después de una reforma agraria hay que decidir qué se pretende hacer. Mejorar el nivel de vida del campesino inmediatamente, no conduce a ninguna parte. La población sigue creciendo y si no se diversifica la economía y se crea una estructura industrial y una estructura de servicios moderna, tarde o temprano se hundirá todo el país. Se tiene que decidir hasta qué grado el campesino saldrá beneficiado con esa reforma agraria, en términos del aumento de consumo directo y hasta qué grado en el establecimiento de servicios, médicos, educativos, de seguridad social, etc.

¿Qué parte de esa población, a la larga, va a ser incorporada al nuevo sector industrial y al nuevo sector urbano? La educación interviene aquí en varios niveles. En primer lugar, hay que educar a los campesinos y sacarlos de su marasmo analfabeta, de prerrevolución industrial, no para enseñarles que López Velarde fue un gran poeta (era mal poeta), ni para enseñarles el folklore o el culto a nuestros héroes: Bolívar, Morelos, La Patria es Primero, etc., sino para transmitirles instrucciones y tener "feedback", retroalimentación. Si se aspira a crear una estructura moderna, es necesario enseñar a leer al pueblo. Sr sabe por supuesto, que la historia que enseñan hasta antes de la Universidad es puro folklore; lo mismo en la Unión Soviética, en México, en los Estados Unidos, o en la Argentina. Eso está bien, es un cemento, es agente cohesivo, pero cuando uno llega al colegio graduado y se hace historiador, entonces es cuando uno empieza a aprender historia. Entonces ya se pueden aceptar las grandes verdades, ya se puede saber que la Virgen de Guadalupe es de dudosa autenticidad, y que los huesos de Cuauhtémoc no eran tales. Y cada uno de esos señores que llega al nivel de graduado ya puede pensar seriamente en su historia, sin que se le acuse de cinismo.

Lo que se enseña en la escuela primaria es una mezcla de ideas, imágenes y reflejos condicionados, algunos de los cuales sirven para fomentar el estancamiento, mientras otros sirven para organizar sociedades dinámicas. Cabe mencionar aquí las extraordinarias contribuciones de David E. McClelland en un libro denominado *La Sociedad Ambiciosa Factores Psicológicos en el Desarrollo Económico*[1] *y de Everett E. Hagen de M.I.T. que ha escrito sobre cómo comienza el desarrollo económico en: "On The Theory o Social Change: How Economic Growth Begins"*[2]

McClelland en mi opinión, es un verdadero genio. Cuando se llega a los 52 años y se ha leído toda su vida, no es frecuente encontrar una obra que lo emocione y haga exclamar ¡Caramba, qué tipo más extraordinario!

A McClelland se le ocurrió que en ciertos países como España, el Imperio Romano y Egipto, muestran en sus respectivas historias un ciclo de ascenso y otro de declinación. Esta idea lo indujo a buscar nexos causales entre el contenido de la literatura infantil de la época del crecimiento y del deterioro por una parte, y la capacidad creativa y de rebeldía de los niños por la otra. A cada fábula y obra literaria, le asignó características progresivas o retrógradas, según un coeficiente n al que llama "coeficiente de logro". Se trata de un libro positivamente extraordinario.

Hoy sabemos que hay mensajes subliminales. Quienes viven de la publicidad pretenden, por ejemplo, que los comerciales de la televisión que se presentan con un trasfondo de agua, como esos cigarrillos

1 Ediciones Guadarrama, Lope de Rueda 13, Madrid, 1968.

2 The Dorsey Press, Inc. Homewood, Illinois. 1962

que se anuncian con borbotones de mar, provocan asociaciones inconscientes y por lo general placenteras de orden sexual, de ahí los comerciales con escenas acuáticas. Hoy sabemos muchas cosas que se han aprendido a través de los "mass media".

Por su parte Everett *E. Hagen* del Instituto de Tecnología de Massachusetts propone un enfoque en el que los conceptos psicoanalíticos desarrollados por Freud ocupan un lugar clave. Hagen, un buen economista del M.I.T., fue a *Birmania* a asesorar a sus habitantes sobre desarrollo económico; llegó y les dijo las pocas verdades del economista, que son elementalmente normativas: Si ahorran más y gravan más a sus ricos y a sus pobres, aumentarán su tasa de ahorro, su tasa de formación de capital; y consiguientemente, podrán invertir y aumentará el producto. Estas pobres y tautológicas verdades son nuestras recetas para el desarrollo. La aristocracia birmana, respondió: ¡Sí hombre, cómo nó! ; con buena fe, calor y sinceridad. Entonces Hagen, que es un hombre sensitivo, los vio actuar en forma totalmente distinta a la que les recomendó. Todos decían que querían comportarse como desarrollistas, pero se comportaron como gente carente de actividad para fomentar el desarrollo. A Hagen se le ocurrió algo genial: Pensó que eso no era hipocresía o mala fe -como dirían los marxistas- sino un clásico fenómeno de racionalización freudiana. Pensó: No se están dando cuenta de lo que hacen; como el marido cornudo que lo ve pero generalmente no se da cuenta, porque si lo hace, o mata a la señora, o se divorcia. Si la mata, se queda con varios niñitos huérfanos, y si se divorcia, le tiene que pasar una pensión carísima. Lo más sensato es pasarlo inadvertido. Porque si no actúa así, es cornudo. Entonces recurre a un procedimiento de autoengaño o "racionalización" bellamente estudiado por Freud, que ahora ha sido incorporado a la investigación en las ciencias sociales.

Nuestro cornudo vive tranquilamente, la señora un buen día envejece, sienta cabeza, se vuelve una responsable gorda a quien nadie hace caso; los hijos crecen y el sagaz marido ha salvado un escollo en su matrimonio y ha ganado el derecho a ser feliz. Es lo que hace el hombre sensato. La señora sensata hace lo mismo, y de ahí la estabilidad de muchos matrimonios.

Hagen dijo, esto es un proceso de racionalización. Estos señores no invierten porque no lo desean, no lo hacen, porque su orientación psicológica está en contra del desarrollo. Luego observó cómo educan a los niños, los birmanos se parecen mucho a los latinoamericanos, somos sociedades autoritarias, donde la mujer no ocupa ningún puesto importante, excepto en la infancia, donde los hijos son educados en una forma, y las hijas en otra, y donde se premia al chico que emula al padre y se castiga al que hace innovaciones, al atípico y al mutante. En esas condiciones, el progreso económico es virtualmente imposible, aunque no la demagogia desarrollista, por supuesto.

En efecto, hay países que no quieren desarrollarse. Como en otro marco analítico lo ha demostrado el agudo politicólogo chileno, Claudio Véliz. La oligarquía latinoamericana está feliz (aunque abriga temores por las guerrillas y protestas que acontecen ahora) y básicamente, tiene identidad propia. Por su parte, la burguesía latinoamericana aspira a comprar caballos y a meterse al club hípico, si tiene dinero; a casar a alguna de sus hijas con un aristócrata, a hacerse socios del club de golf. No aspira a desbancar a la aristocracia como lo hizo la burguesía europea, aspira a sumarse a ella. Y si uno va a los campesinos se encuentra también el deseo de emular a la élite. Esto lo he observado en una curiosa comunidad *peruana* que se llama *Moquiyauyo*, que manda a sus muchachos a la Escuela de Leyes en Lima. ¡De indios a abogados! Los muchachos cuando son abogados mandan ahorros a Moquiyauyo para que hagan más abogados. Y ustedes saben que ser abogado en un conti nente de analfabetas permite pertenecer a la élite.

La política educativa tiene que plantearse, con vista a estas nuevas percepciones. John Dewey vino en 1934 a México, las misiones culturales y muchas otras actividades tuvieron inspiración en él. Yo recomendaría hoy un detenido estudio de McClelland y de Hagen, sin absorber todo el contenido, con 33 por ciento ya se tiene un promedio de "bateo" estupendo.

La educación en el campo tendrá que hacerse estimando las siguientes tendencias de cambio, si se hace una reforma agraria hoy, y se va a consumar supongamos en 10 años, se tienen que instituir centros educativos en el campo, con la idea de que la gente del campo va a emigrar a la ciudad. A estas personas hay que educarlas, no para que sigan siendo campesinos, sino para que hagan cualquier otra cosa.

En *México* hemos hecho estudios en el Instituto de Estudios Agrarios que dirigía brillantemente el Ing. Sergio Reyes Osorio. Se interrogó a los hijos de los campesinos y a sus padres, qué querían ser; sus padres querían que las muchachas fueran trabajadoras sociales, taquimecanógrafas, maestras, exóticas, artistas de cine y aun prostitutas; jamás "la flor más bella del ejido"; jamás campesinas; y lo mismo sucedió en el caso de los muchachos. Un país que se desarrolla, no puede tener, después de iniciar su reforma agraria, el 45 por ciento de su fuerza de trabajo en el campo. El producto agrícola de México asciende al 12 por ciento del producto total, el cual se está distribuyendo actualmente entre el 48 por ciento de la fuerza de trabajo que está en el campo. Si pensamos en el viejo juego que juegan los reformadores agrarios incipientes y nos preguntamos ¿qué hacemos? ¿organizamos colectivas, Kolhozes, sovjozes, kibutzin?

Hagan lo que hagan, mientras el 15 por ciento del producto se distribuya entre el 48 por ciento de la población, va a haber una enorme miseria en el campo; esto no es asunto de organización, es asunto de crear nuevas fuentes de trabajo. *No fuera del campo, fuera de la agricultura.*

El éxito del ejido en México debería haberse manifestado en que el ejido se industrializara, en que el ejidatario como el miembro del kibutz en Israel, se hubiera vuelto administrador de empresas, primero de empresas de industrias agrícolas, deshidratación de ajos y de zanahorias, conservación de frutas, enlatados, etc. para después francamente evolucionar hacia la industria, valga la redundancia, industrial.

Si se aumenta la eficacia productiva en el campo y mecaniza, como hay que hacerlo inexorablemente, porque la tecnología moderna consta de paquetes mecánicos, genéticos, biológicos, de los que es imposible prescindir; si va uno a hacer asperdiones de insecticida en terrenos algodoneros, terminará por hacerlo en helicóptero o en aviones. No le da uno a cada ejidatario una pistola de flit para que mate insectos, no se puede cuando en horas una plaga puede arruinarle un cultivo. Cuando llegan las plagas al tomate hay que actuar rápidamente, se tiene que recurrir a medios mecánicos. La tecnología agrícola moderna consta de paquetes genéticos, químicos, mecánicos, y es muy difícil quitar los mecánicos y dejar los demás. Entonces, inevitablemente, si se llega a altos niveles de eficacia productiva, se va a generar desocupación. Y si su nueva unidad de reforma agraria va a ser eficaz y va a poder subsistir, tiene que diversificar sus actividades.

En *Israel*, cuando el kibutz inició su diversificación, primero hicieron lavanderías y escuelas; los kibutz tomaban a los niños, los educaban hasta 5o. ó 6o. año. La maestra del kibutz, que era una señora común y corriente, inteligente, etc., mas no apta para ser maestra de secundaria. Los recursos educativos del kibutz eran demasiado limitados, entonces hicieron varias unidades en el centro, más o menos equidistantes de todos esos kibutzin, pusieron una escuela secundaria, trayendo buenos maestros. Allí situaron una lavandería porque es mucho más eficiente y menos molesto lavar la ropa mecánicamente que lavarla a "lomo de esposa". Después, servicios, dentistas y otros similares, luego industrias. Y ahora tienen lo que se llama los "pueblos silenciosos" porque son centros que tienen una estructura productiva, pero no una estructura habitacional, ni una estructura de esparcimiento. La gente sale de sus kibutzin a trabajar en las mañanas; por la tarde regresan, se apaga la luz, y no quedan sino 3 ó 4 muchachos del ejército israelí cuidando que los árabes no los saboteen. Son pueblos silenciosos, bellamente edificados, calculando economías espaciales, etc. El kibutz se ha convertido así, no sólo en una sociedad agrícola de gran éxito, sino en la agroindustria moderna.

¿Qué pasó con nuestros ejidos colectivos? Después de don Lázaro el gobierno les restó fuerza y vino la debacle. Entre lo que hay que calcular si se hace una reforma agraria es hasta qué punto va a tener uno gente en el campo o en la ciudad. La agricultura siempre es lo que podríamos llamar la ocupación de "peor es nada", es la ocupación de última instancia, se es campesino cuando no queda más remedio, es la última ocupación.

Hasta hace poco, se veía a la reforma agraria en América Latina como un hecho muy difícil; con la Alianza para el Progreso todos los países promulgamos legislación de reforma agraria, y eso fue un gran fraude. Dimos simbólicamente tierras aquí y allá. Los colombianos creyeron haber hecho una reforma agraria muy grande. En *Chile*, la iglesia católica dio una que otra finca, con Frei empezó a procederse rápidamente. Venezuela inició su reforma agraria mucho antes, pero en realidad no era reforma agraria sino una política de colonización, por cierto que les ha resultado bastante buena. Yo tenía graves dudas sobre esta política. La reforma agraria en América Latina, a excepción de Bolivia, México, Cuba y últimamente de Perú y Chile, en efecto, ha sido ficción. No se han presentado las condiciones políticas que

ayuden a hacer una reforma agraria. La Alianza para el Progreso sirvió a lo sumo para hacer algunas valiosas investigaciones sobre el sector agrario que servirán en el futuro.

Pero, de repente se ha presentado un nuevo fenómeno, característico de nuestros tiempos, la explosión urbana. La ciudad de *México*, que a principios de siglo tenía 400,000 habitantes, hoy tiene 9 millones. Calculamos que no creció más rápido porque la reforma agraria, mal hecha y todo, detuvo la migración del campo a la ciudad de unos 10 a 15 años. Si los generales, los políticos, los dictadores latinoamericanos, no quieren que toda su indiada se vuelque a las ciudades, si lo quieren impedir, deben hacer reformas agrarias. Gunnar Myrdal ha señalado en su estudio sobre El Drama de Asia, que el mayor problema de nuestro tiempo en los países subdesarrollados es el desempleo; la población está creciendo a tasas explosivas, y el número de desocupados cada día aumenta. La pregunta que uno tiene que hacerse es ésta: ¿Dónde son menos peligrosos los campesinos sin tierras ni empleo, en el campo o en la ciudad? En el campo, o en el Pedregal de San Angel, lugar donde vive el Presidente. La respuesta es clara, son menos peligrosos en el campo. Entonces, como parte de la política para impedir el congestionamiento urbano y posiblemente para mejorar las condiciones de vida de los campesinos enajenados, la reforma agraria hoy se presenta desde una perspectiva que jamás se había presentado antes. Así, va a empezar a gustarles a muchos de los generalones que están en el poder en América Latina. Si no hacemos una reforma agraria vamos a tener que llegar a otra solución medieval, que será la construcción de ciudades amuralladas. Yo he visto en Manila, ciudades amuralladas; y en el Pedregal de San Angel, en México, si se va pobremente vestido a entregar un bulto, lo inspecciona la policía y solamente lo dejan entrar por la mañana.

Si hacemos estos cálculos sobre los cambios probables y tendríamos que hacerlos siguiendo la sugerencia de Arthur Lewis, quien dice que cualquier plan debe tener en efecto tres partes, que los planes vienen en tallas chicas, medianas y grandes, y que hacen falta los tres. Un plan de 10 a 20 años es un plan en su mayor parte hipotético, que proporciona una idea aproximada de adónde van las cosas. Un plan de 5 años y un plan de un año, que es un plan de control, que nos da nuestro "feedback", que nos dice si vamos bien o mal, nuestro plan de 5 años y nuestro plan de 20 van cambiando según lo indica el plan anual. Si planeamos así una reforma agraria tenemos que plantear simultáneamente una reforma educativa. Esta reforma educativa tendría la finalidad, en primer lugar, de enseñar a leer y escribir a toda la población valiéndose de los medios masivos modernos de comunicación.

En segundo, tendríamos que meditar seriamente a qué mundo los vamos a introducir. A un mundo urbano, a un mundo industrial o a un mundo agrícola. Al mundo de Emiliano Zapata, o al mundo del Ché Guevara. En México, desgraciadamente, seguimos la retórica oficial, como si estuviéramos en pleno tiempo, ni siquiera de Lázaro Cárdenas, sino de Emiliano Zapata. Esto no es de extrañarse, en los E.U.A. se habla incansablemente de la revolución y ésta sucedió en 1776; es la última de la que se acuerdan! En realidad, si se va a hacer planes, tendrán que hacerlos viendo el futuro. La necesidad de educar a la gente del campo no puede ser más evidente. El hecho de que se dispone de recursos terriblemente limitados para hacerlo, es también objeto de serias meditaciones. En México se dice, aunque no es cierto, que el renglón más alto del presupuesto es Educación Pública; no es cierto porque el presupuesto mexicano es un mito para los no iniciados. En realidad se ejercen tres veces más. El gobierno gasta muchísimo más de lo que dice va a gastar., y nunca nos cuenta en qué lo gasta. Particularmente, temo que en estos días mucho se está yendo a armamento, pero esto no hay que decirlo. Tenemos muy pocos recursos para educar a cantidades crecientes de jóvenes. Aquí se presenta una posibilidad que estados como el mexicano se niega a admitir, la posibilidad de educación particular. Por cada muchacho rico o medio rico, que va a una escuela particular, hay un muchacho pobre que aprovecha las facilidades limitadas disponibles. Esto no lo ven para nada. De todas maneras, en el caso de México se tiene que contar con cantidades crecientes de analfabetas. Veo aún peor el futuro del resto de las repúblicas latinoamericanas, con excepción posible de los países como Venezuela, Argentina, Chile y Uruguay.

Por último, hablando de educación habría que pensar en estudiar en serio la extraordinaria experiencia *cubana*. Yo tengo el privilegio de ser invitado de vez en cuando a Cuba, supuestamente como asesor. Pero resulta que aprendo mucho; en vez de asesorar, aprendo y me emociono porque algo de lo maravilloso que están haciendo es ayudar a sus estudiantes urbanos, para que vayan al campo a convivir con los

campesinos y así se lleva a cabo un intercambio de culturas, muy fértil y valioso. En México se va a resolver el problema educativo el día que los jóvenes de la Ciudad de México, de Guadalajara, de Monterrey, se vayan a pasar temporadas al campo, a hablar, a vivir y a jugar con sus colegas, los campesinos jóvenes; pero para que eso llegue se necesitan estímulos para hacerlo y las fenomenales disparidades en la distribución del ingreso nos están negando estos estímulos.

En Cuba, Fidel Castro gana 5 veces más que el campesino más pobre. En Israel, la Sra. Golda Meir gana 5 veces más que el israelí empleado más pobre. En México, un subsecretario gana 50,00 pesos al mes y un peón que trabaja en el Estado de Hidalgo gana 4 pesos diarios, tres meses al año nada más, porque el resto del tiempo no hay trabajo. Con esta brutal disparidad, cualquier tipo de política es imposible. Y todos los campesinos latinoamericanos (yo no he estado en Chile desde que impulsaron la reforma agraria), con excepción de los campesinos cubanos, están profundamente enajenados y frustrados. No forman parte de sus naciones, están segregados y aislados, más que los negros en el peor momento de la segregación norteamericana. En esas condiciones, hablar en serio de educación rural y de transferencia de conocimientos es bien difícil.

Quisiera terminar con la observación de que los *norteamericanos (E.U.A.)* están muy orgullosos del gran éxito de su sistema de extensión agrícola; en realidad ese éxito se ha exagerado mucho, hay multitud de factores a los que no les han atribuido la importancia debida. La extensión agrícola tuvo efecto cuando había una enorme prosperidad generada por los ferrocarriles, por la apertura de nuevas tierras, etc; pero había un factor maravilloso, el extensionista y el agricultor que recibía esos servicios, al que podíamos llamar el "extensionado" eran socialmente iguales. El hijo de *County Agent* podía pretender a la hija del agricultor sin perder socialmente nada, y viceversa. La extensión agrícola no funciona tan bien en el Sur de los Estados Unidos, porque en el Sur el extensionista y el "extensionado" no son iguales. Para transmitir educación e información tecnológica, se necesita estar socialmente, más o menos, en el mismo nivel.

La extensión agrícola ha sido un rotundo fracaso en México porque el ingeniero agrónomo que la hace pertenece a la élite, en virtud de tener un título, aunque no sepa hablar. En tanto que el campesino pertenece al estrato más bajo de nuestra sociedad. En esas condiciones las transferencias de conocimientos tecnológicos y culturales son virtualmente imposibles. Y concebir hoy día la educación como la concebía Fray Bartolomé de las Casas, como una misión paternalista, nos llevaría a lo que Everett Hagen ha hablado.

Perspectivas

Creo que en los próximos años se van a realizar muchas reformas agrarias en América Latina. Ser experto en reformas agrarias es un poco como ser enterrador, no es una profesión alegre. Se acaba siempre quitando, al principio, las mejores tierras a los mejores agricultores. Qué desgracia! Existe la idea que no se debe hacer esto, pero siempre pasa. Cuando decidí especializarme en reformas agrarias y se lo comuniqué a mi consejero en la Universidad de Wisconsin, el Dr. Kenneth Parsons, me dijo, no haga eso Edmundo, se va a buscar muchas dificultades, va a ir a dar a la cárcel, eso no es respetable; por qué no hace su tesis sobre los precios de la leche en el mercado de Chicago? Le respondí: Lo siento mucho Ken, alguien debe estudiar a fondo las reformas agrarias.

Desde entonces he visto muchas en América Latina, las que he descrito y en otras partes del mundo. Hoy la reforma agraria está de moda. En mi estudio, al que llamo "The situation room" tengo un mapa de América y a veces lo veo y me pregunto ¿dónde será la próxima? Y la próxima tendrá que tener lo que ya tiene la reforma agraria chilena, o sea, no sólo la redistribución de la tierra, sino una serie de servicios que soporten, que apuntalen esta distribución; servicios de crédito, de extensión, de mercadeo, de educación, de salud. Con lo que sabemos ahora, y con la posibilidad de asistir a conferencias como ésta y la copiosa literatura que se está publicando al respecto, es evidente que el día que haya otra reforma agraria de verdad en América Latina, Jacques Chonchol llegará por un lado, Salomón Eckstein por otro, John Strasma y Antonio García por otro, Solon Berrachough y su servidor por otro, seguidos por agrónomos, economistas, sociólogos y políticos jóvenes, va a resultar mejor. Ya muchos sabemos de esto, los próximos pacientes tendrán mejor suerte que los que se han operado hasta ahora.

Director de la Reunión
BORIS YOPO