

Sección Bibliográfica *

A cargo de Oscar Uribe Villegas, de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la U.N.A.M.

HAMUY, Eduardo: *Educación Elemental, Analfabetismo y Desarrollo Económico*. Editorial Universitaria, S. A. Santiago de Chile, 1960, pp. 96.

Eduardo Hamuy, Director del Instituto de Sociología y Profesor tanto de la Escuela de Economía como del Centro de Planificación Económica de la Universidad de Chile, entrega con esta obra una panorámica, un diagnóstico y un apuntamiento para la solución del problema del analfabetismo y la insuficiente educación en Chile, basado, por una parte, en un conjunto de datos estadísticos y en su interpretación, y que apunta, por otra, en el sentido de una planificación que integre esa variable en las funciones político-sociales necesarias para el logro de un armónico y efectivo desarrollo económico-social como el que Chile, a semejanza de los otros países latinoamericanos, está requiriendo en forma urgentísima.

En cuanto al panorama de la educación elemental y del analfabetismo en Chile, Hamuy muestra que mientras en el período 1865-1957 la población de Chile se triplicó, en el mismo lapso au-

mentó 26 veces la población escolar. El contraste adquiere perfiles más claros cuando mediante la introducción del concepto de "servicio educativo" (que expresa como índice la matrícula en las escuelas elementales puesta en relación con el efectivo demográfico del país) es posible observar que mientras en 1865 el servicio educativo alcanzaba a un 10.9% en 1952 ascendía a un 61.5%.

En el período estudiado, los cambios más importantes que se producen en Chile en relación con el problema son: una extensión de la educación elemental a la mayoría de los niños en edad escolar (como que siendo de un 20% la población escolar, la población matriculada era de un 14% en 1928); la transformación de la población chilena de analfabeta a letrada (con paso de 83.0% de analfabetos en 1865 a sólo 19.8% en 1952). El desarrollo cuantitativo del sistema educativo produjo la transformación del problema haciendo que se pasara de la falta de escolaridad a la deserción escolar con lo que esto representa para la insuficiencia de preparación del desertor.

Junto con estas grandes líneas de desarrollo, ha de servir a Hamuy para su diagnóstico la presentación de las carac-

* Los números colocados entre paréntesis identifican las páginas citadas.

terísticas estructurales del sistema chileno de educación. En efecto, nos hace saber que el mismo tiene dos componentes: el sistema de educación "fiscal" (u "oficial" que diríamos en México) y el sistema de educación particular. El fiscal creció en el XIX hasta alcanzar un máximo en 1928 en que atendió al 88% de la población matriculada, pero, tras la crisis ulterior no se ha recuperado sino que ha descendido hasta alcanzar sólo el 69.4% en tanto el sistema particular ha crecido rápidamente desde 1940.

Con todo, el desarrollo de cada componente (fiscal y particular) del sistema educativo en Chile, es diferente en diferentes regiones. El sistema fiscal seguía hasta 1930 el perfil demográfico de Chile, habiéndose "desenfocado" más tarde (principalmente en Santiago y a causa particularmente de las migraciones internas hacia esa capital) pero, con todo, es relativamente armónico en relación con la distribución demográfica en el país. En cambio, el sistema particular que se desarrolla preferentemente en las regiones de Santiago, Valparaíso y Aconcagua y en la de Cautín, Valdivia y Osorno, lo hace con relativa independencia de la demografía pues puede observarse que siendo la población escolar total de estas dos regiones del 49.3% con respecto al total del país, es de 70.5% la población escolar cubierta por el sistema particular en ellas en relación con la que el mismo sistema cubre en total en Chile.

Hamuy hace observar, así, que el sistema particular se desarrolla predominantemente en el área urbana, al través de los anexos y liceos y colegios y para beneficio de las capas medias o altas de la población, en contraste con el sistema fiscal que se extiende también a las áreas rurales, que funciona con independencia de centros superiores y que atiende sobre todo a las capas medias y bajas de la población.

Esto permite que Hamuy afirme que "el estancamiento del sistema fiscal y el desarrollo inarmónico del particular están produciendo desde 1928, una redistribución del servicio educacional en perjuicio de la población rural y de la clase baja urbana" (50). En este mismo sentido, la falta de planificación educativa en Chile ha hecho que crezca la distancia social entre las clases (y como hemos señalado, incluso utilizando gráficas de procedencia estadística el "desarrollo" ha de entenderse en buena parte como acortamiento de dicha distancia, como suavizamiento de la pendiente que es necesario recorrer para ir de uno a otro nivel sociales) y, asimismo ha acrecentado la escisión entre la ciudad y el campo (siendo así que hay un acuerdo unánime en el sentido de que debe contribuirse a la constitución de un continuo no ya sólo conceptual sino real rur-urbano que permita intercambios continuos y fructíferos entre la ciudad y el campo y una real compenetración entre ellos). A más de todo, dejar librada la educación —como hasta hoy— a su puro desarrollo espontáneo, no planificado representa un peligro adicional para el futuro pues "si se sigue dejando el desarrollo de la educación entregado a la 'espontaneidad', el Servicio Educacional aumentará lentamente según vaya cambiando la estructura social. La Reforma Agraria, por ejemplo, operará favorablemente en la educación en el área rural, pero, si se sigue esta alternativa, el analfabetismo (los bajos niveles de educación) desaparecerá después de muchísimos años, como comprueban los cálculos, y en todo el proceso de cambio de nuestra sociedad, la educación tendrá un papel conservador" (56).

¿Habrà que decir que en ese diagnóstico que hace Hamuy nos parece que funciona en el trasfondo, una idea que siempre nos ha sido grata y según la cual en ningún proyecto de desarrollo

de una sociedad puede considerarse a la educación como simple variable dependiente o como simple superestructura que se modificará por sí misma en cuanto varíe la economía (considerada entonces como variable independiente) o en cuanto cambia la subestructura económica? ¿Habrá que decir que, en el fondo, parece apuntarse en el diagnóstico sí hacia una planificación y hacia una planificación que debe ser integral, pero que, sobre todo, se señala la necesidad de considerar a la educación asimismo como centro en el que es preciso inyectar los elementos favorables para que ella misma, al lado de la economía y de los restantes sectores de la vida social se convierta en un factor de cambio, de desarrollo social...?

Y recordamos a otro de nuestros comentarios¹ cuando leemos en la obra de Hamuy "Desde Darío Salas, no se ha formulado un pensamiento educacional integrado que corresponda a las necesidades estructurales de nuestra sociedad. La idea de *una educación dirigida hacia el cambio* (el subrayado es nuestro) en lugar de aquella que como ahora refuerza el sistema de principios vigentes" (11) es la que debe guiar a la futura planificación educativa en Chile.

Dos son, como puede verse, las ideas centrales de Hamuy en estas páginas: 1º que el problema no es estrechamente educativo, sino latamente social y 2º que la política educativa debe estar sincronizada con la política de desarrollo económico del país.

Sobre cada una de esas ideas cabe insistir especialmente en momentos en que, como en éstos, se debaten problemas análogos (de selección y de criterios de selección de los estudiantes) en México, si no en el nivel de la enseñanza elemental (en la que es posible que tam-

bién se pusieran de relieve algunas de las lacras señaladas por Hamuy para Chile por lo que se refiere a lo inarmónico del sistema particular y lo insuficiente del oficial), sí en el nivel de la enseñanza universitaria. En momentos en que se entabla un debate como éste y en que la Universidad Nacional Autónoma de México a la cabeza de nuestros máximos centros de cultura se aprestan a decidir una línea de conducta y buscar una forma de solución, es oportuno recordar con Hamuy que:

"La estratificación del Sistema Educativo en tipos de escuelas que sirven a sectores sociales exclusivos es, en realidad, una estratificación de las oportunidades educacionales de los niños. Las oportunidades educacionales son, en el fondo, oportunidades sociales. El carácter antidemocrático del sistema de educación de Chile se basa precisamente en el desigual reparto de las oportunidades sociales. Una política educacional tiene que apuntar hacia el problema de la distribución de las oportunidades educacionales y de sus limitaciones sociales, consideradas estas últimas como el factor diferenciador que opera sobre la población escolar. No es fácil solucionar este problema, porque los hechos demuestran que es la posición de los individuos en la estructura social el factor que condiciona su escolaridad. No hay ninguna evidencia de que las aptitudes naturales de los niños afecten el conjunto de la situación. En una sociedad verdaderamente democrática, las oportunidades educacionales son iguales para todos y cada uno de sus miembros, y las aptitudes naturales del individuo determinan la cantidad y calidad de su educación" (80).

Es éste un problema que tienen ante sí las autoridades universitarias de México en una Universidad que habiéndose abierto generosa pero imprudentemente a todos se ha convertido no en for-

¹ Vega, Julio: *La Racionalización de Nuestra Enseñanza*.

madora de verdaderas élites intelectuales conductoras de la sociedad mexicana ni en verdadero medio de promoción social de los más aptos y de indispensable circulación social, sino en una universidad de masas indiferenciadas, promotora, en este sentido, de ambiciones tanto de los capaces como de los incapaces, en un ambiente que tiene que propiciar necesariamente el triunfo no de los más capaces sino de los más "habilitados" o intrigantes así como el descontento y el resentimiento de todos, propicio al desorden. Frente al problema que se impone ya por el volumen mismo de la población universitaria que desborda sus instalaciones de la Ciudad Universitaria del Pedregal, es necesario pensar en una selección sí, pero en una selección planificada, lo cual significa, una selección regida por determinados valores, orientada por determinados criterios, atenta a determinadas disponibilidades, capaz de percibir la posibilidad de aumentar tales disponibilidades o de hacerlas efectivas y de no dejar todo librado a la espontaneidad —o a la adopción de un criterio más o menos arbitrario carente de las necesarias secuelas político-sociales como del necesario trasfondo sustentador científico-social— que ha producido tanto daño en la educación chilena hasta el grado de poder ser considerada por un estudioso chileno como retrógrada.

Selección democratizante en lo social, aristocratizante en lo intelectual, diríamos para la Universidad de México (formada como un gran cuerpo por todas las universidades mexicanas incluyendo a la Nacional Autónoma). Una selección que permita dar la oportunidad que por sus potencialidades o por sus capacidades merecen los individuos de todas las capas sociales a fin de actualizar tales potencialidades y hacer dar fruto a tales capacidades; pero una selección que permita a la Universidad

proporcionarle a la sociedad a los mejores formuladores de su conciencia grupal, a los mejores conductores de su acción grupal, formados en las mejores condiciones asequibles.

Pero, cuando esta problemática selectiva lleva aparejada una determinada situación financiera de penuria que hay que superar y que es preciso superar cumpliendo además con directrices de justicia social como las que proclama guía de su política el Gobierno de México y en la que la política universitaria de México tiene que insertarse necesariamente, cabe pensar en que, en la misma forma en que los impuestos cumplen en muchos países una función redistributiva del ingreso, una política apropiada de colegiaturas puede cumplir esa misma función realizadora de la justicia social en lo educativo.

Hamuy, en su ensayo sobre Chile, pide planificación educativa; nosotros, por nuestra parte, frente a la problemática universitaria mexicana pediríamos lo mismo, y anotaríamos a manera de memorándum que esa planificación debería tener esos dos criterios de selección democratizante en lo social, aristocratizante en lo intelectual, pero que, además, requeriría la elaboración de una *política de colegiaturas* que pusiera el monto de éstas en relación *inversamente proporcional* (la forma de la función matemática que rigiera estas relaciones quedaría por determinar por los técnicos adecuados bajo la orientación de las autoridades administrativas universitarias) *con la aptitud* de los alumnos medida por índices apropiados y confiada en su medición a un cuerpo profesoral idóneo (de profesores procedentes de diversas capas sociales, sostenedores de diferentes posturas ideológicas quizá, de intachable rectitud), y en relación *directamente proporcional* (regida por otra función matemática cuya forma estaría igualmente por determinar) *a los ingresos familiares*

del solicitante, debidamente comprobados por un cuerpo asimismo idóneo, en lo técnico y en lo moral, de trabajadoras sociales.

Sólo por este medio —mediante una planificación universitaria adecuada análoga a la que Hamuy propugna para la educación elemental en su país— podrá conseguir la Universidad de México la formación de los mejores hombres de México, “en la técnica, en la ciencia, en el saber” conforme apuntó en su discurso de toma de posesión el actual Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Ignacio Chávez, y formarlos a fin de conseguir que ellos mismos con su destreza técnica, con su conocimiento, con una sapiencia humanizadora puedan realizar las tareas de desarrollo integral que México se ha propuesto para beneficio propio y de la Humanidad.

Podrá decirse, quizá, que al resumen de las ideas de Eduardo Hamuy le hemos puesto una larga coda, impertinente para el objeto de dar cuenta de la aparición de su obra. Es indudable, con todo que la obligación de todo le que labora en estos menesteres es múltiple y que si debe servir al autor que resume o comenta haciendo conocer su obra no le es menos permisible e incluso obligatorio poner la obra del autor al servicio de su inmediato y de su mediato entorno social para resolver sus problemas y transformarlo. Es indudable asimismo que el autor reseñado puede eventualmente sentirse satisfecho de encontrar no sólo una trompeta pregonera sino también de haber suscitado una inquietud en otras mentes y quizá, al través de un humilde recensador, haber influido a distancia en otros ambientes sociales que —¿quién sabe?— al través de la complicada y maravillosa dinámica social pueden quizá reobrar sobre el propio y coadyuvar a realizar aquellas proposiciones que él mismo anotaba para su transformación...

PI UGARTE, Renzo y WETTSTEIN, Germán: *Rasgos Actuales de un Rancherío Uruguayo* (El Rancherío de Cañas del Tacuarembó en el panorama general de nuestros rancharíos). Biblioteca de Publicaciones Oficiales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo. Sección III, LXXXIII. Montevideo, 1955. Mimeógrafo, 190 páginas.

Las misiones socio-pedagógicas uruguayas de las que este trabajo es ejemplo y resultado llegaban en 1955 a su décimo año. Las mismas buscaban “lograr una experiencia real y viva de los problemas que plantea el medio rural y en especial el rancharío” habiéndoles servido de ejemplo las “misiones culturales” de México (1927) y las “misiones pedagógicas” de la República Española (1931) que tuvieron objetivos principalmente higiénicos y culturales en un caso y de educación política en el otro.

Conforme indican los autores “en el primitivo intento los defectos fueron similares a los mexicanos: si bien el pretendido mejoramiento magisterial se conseguía, no sucedía lo mismo con respecto a la recuperación del lugar misionado” (2). Fue así como se percibió la necesidad de contar con la colaboración de otros grupos estudiantiles (de Medicina, de Odontología, de Agronomía, etc.) y se continuó trabajando a pesar de deficiencias reales y de otras fácilmente imputadas por los detractores de dichas misiones.

Se comprende sin dificultad el que en una semana o en quince días de permanencia en un lugar (correspondientes a las vacaciones) poco pudiera hacerse sin que sea necesario aceptar por ello que “todo pasaría con los quince días de duración de la misión”. No puede asom-