

JORGE PADUA

**EL ANALFABETISMO  
EN AMÉRICA LATINA**



JORNADAS 84

COLEGIO DE MÉXICO

CE  
08  
88  
0.84

AUTOR

TITULO

FECHA

CE/308/J88/no.84

168

Padua,

El analfabetismo en ...



aem.

# JORNADAS 84

*Biblioteca Daniel Cosío Villegas*  
**COLEGIO DE MÉXICO, A.C.**  
Fecha de vencimiento

DEVUELTO

EL COLEGIO DE MÉXICO

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

JORGE PADUA

**EL ANALFABETISMO  
EN AMERICA LATINA**

UN ESTUDIO EMPÍRICO CON ESPECIAL  
REFERENCIA A LOS CASOS DE PERÚ,  
MÉXICO Y ARGENTINA



JORNADAS 84  
EL COLEGIO DE MÉXICO

CE  
308  
J88  
no. 84

168657

*Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/  
Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.*



*The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-  
NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: [https://  
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)*

**Primera edición (3 000 ejemplares), 1979**

**Derechos reservados conforme a la ley  
© 1979, EL COLEGIO DE MÉXICO  
Camino al Ajusco 20, México 20, D. F.**

**Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico***

**ISBN 968-12-0000-4**

## ÍNDICE

### Capítulo I: Educación formal y analfabetismo

Introducción	1
Características generales de la situación de la educación formal en América Latina	2
Analfabetismo censal y analfabetismo funcional	18
Los programas de alfabetización	24

### Capítulo II: Análisis del analfabetismo según la información censal

Introducción	35
Tasas de analfabetismo censal, análisis por países	36
Analfabetismo y distribución de la fuerza de trabajo	39
Analfabetismo, urbanización y sexo	40
Síntesis	47

### Capítulo III: Analfabetismo en tres países latinoamericanos

Introducción	57
El caso de Argentina	59

El caso de Perú	74
El caso de México	108
<b>Capítulo IV: Conclusiones</b>	<b>167</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>181</b>
<b>Lista de mapas</b>	<b>187</b>
<b>Lista de cuadros</b>	<b>189</b>

## Capítulo I

# EDUCACIÓN FORMAL Y ANALFABETISMO

### *Introducción*

Este trabajo cubre tanto una descripción general de la distribución de la población analfabeta en América Latina según datos censales, como el análisis de las relaciones entre esa distribución y algunos factores estructurales tales como composición de la población económicamente activa, distribución ecológica de la población, composición étnica de la población, sexo y edad.

Los datos se examinan tomando primero como sub-unidad de análisis a países, para posteriormente en los casos de Argentina y Perú tomar como sub-unidades estados o provincias. Para el caso de México, el análisis se hace con unidades mucho más desagregadas ya que aquí disponemos de datos a nivel municipal.

Hay dos dificultades mayores con el análisis del analfabetismo computado a partir de datos censales: *La primera* —que trata de superarse en el trabajo por medio de la desagregación de datos— es de carácter estadístico y se sintetiza en el hecho de que las tasas globales tienden a ocultar las diferencias

que ocurren a nivel de subregiones, ya sean en el subcontinente, ya sea dentro de cada país. *La segunda* dificultad es bastante más grave ya que cubre aspectos conceptuales y se refiere a la definición de analfabeto; en términos censales, la definición operacional es muy débil, dejando mucho espacio del significado nominal no medido, y en general tiende a subestimar el monto total de analfabetos.

Trataremos ambos problemas por separado, concentrándonos en la primera sección en los aspectos conceptuales, para luego de establecidas las limitaciones, analizar en detalle los datos existentes.

Ya que el analfabetismo está muy ligado a la existencia y operación de sistemas educacionales formales (la correlación entre tasa de escolarización para la población comprendida entre los 6 y 14 años, y tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más es la más alta de todas las correlaciones calculadas en este trabajo), hay algunas características de este último que hay que destacar desde un comienzo. Estas características, junto con los factores estructurales que se analizan en el trabajo, nos ayudan a entender parte de la compleja dinámica de interrelaciones entre los condicionantes del espacio físico, las características infraestructurales y superestructurales de la sociedad global, y su dominancia y determinación sobre el acceso diferencial de las diferentes clases sociales al sistema escolar formal.

### *Características generales de la situación de la educación formal en América Latina*

Según reclamos de agencias privadas y de gobierno —nacionales e internacionales—, en las últimas dos décadas se han producido una serie de avances notables en todo el sector educacional de América Latina, avances que se reflejan en la disminución relativa de

la población analfabeta, y en el crecimiento de la matrícula a todos los niveles del sistema.

Y las cifras que se exhiben son impresionantes. Por ejemplo:

- Entre 1965 y 1975 la población atendida pasó de un total de unos 40 millones de estudiantes, a unos 69 millones;
- El gasto total educacional creció de unos 5 653 millones de dólares en 1965, a 7 131 millones en 1970, a 11 069 millones en 1975, estimándose que para 1980 el gasto será del orden de unos 15 095 millones y para 1985 de unos 19 154 millones;<sup>1</sup>
- Entre 1960 y 1970 el porcentaje del Producto Bruto Interno destinado a educación se incrementó en forma considerable en todos los países del área, alcanzando en 7 de esos a igualar o superar el 4 por ciento recomendado en la Conferencia de UNESCO, sobre Educación y Desarrollo Económico, Santiago de Chile, 1962 (ver cuadro 1).
- El porcentaje del Presupuesto Educacional, representaba en los alrededores de 1970 a más del 20 por ciento del Presupuesto Nacional Total en Ecuador, El Salvador, México, Perú y Venezuela, y más de la cuarta parte en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Panamá y Uruguay (ver cuadro 1).

Traducidas estas inversiones a términos cualitativos, a muy pocos satisfacen los resultados producidos. Los análisis de los productos del funcionamiento de los sistemas educacionales formales realizados en los últimos tiempos han llegado en forma casi unánime a la siguiente conclusión: el sistema es inoperante en el cumplimiento de sus objetivos más generales y muy poco

<sup>1</sup> Las estimaciones son de J. M. Dagnino Pastore, en "Nivel y Estructura de los Costos y del Financiamiento Educativo en América Latina"; Seminario sobre Financiamiento de la Educación, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, noviembre, 1976.

**Cuadro 1. Financiamiento de la educación**  
*(Presupuesto Educativo en Porcentajes del Producto Bruto Interno y en el Porcentaje del Presupuesto Nacional)*

	% del PBI			% del presupuesto			Matrícula a cargo del sector público (porcentaje)				
	1960	1970	1960	1970	Total	P. Pr.	Prim.	Med.	Sup.		
Argentina	2.0	3.7	13.3	14.0	80.7	70.8	88.7	67.2	82.6		
Bolivia	1.6	3.1	19.4	26.2	—	63.0	78.3	68.5	—		
Brasil	2.3	3.3	10.5	10.5	—	59.9	90.3	59.3	—		
Colombia	2.5	2.7	25.9	25.5	—	10.3	81.0	46.5	52.0		
Costa Rica	4.2	6.4	29.6	35.0	94.6	82.7	96.6	85.0	100.0		
Cuba	7.2	7.5	10.1	16.1	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0		
Chile	3.9	4.8	14.8	10.6	76.8	71.5	77.3	76.9	68.1		
Ecuador	2.6	4.0	21.0	21.8	79.2	74.6	82.4	63.0	77.3		
El Salvador	2.7	2.8	20.5	24.9	87.7	85.3	95.4	42.1	69.4		
Guatemala	1.6	1.9	16.7	17.5	—	64.8	84.5	50.0	75.0		
Haití	1.4	—	11.7	11.7	—	—	65.1	71.3	—		
Honduras	2.1	3.2	16.6	19.5	—	79.2	93.7	22.5	100.0		
México	1.3	2.6	19.1	20.1	—	92.0	99.4	70.5	85.0		
Nicaragua	1.4	2.3	14.5	18.6	—	38.7	84.9	58.7	60.0		
Panamá	3.6	4.6	21.2	34.6	86.9	42.4	94.6	65.1	93.2		
Paraguay	1.4	1.9	16.0	13.2	82.0	51.2	87.1	48.2	75.5		
Perú	2.6	4.6	17.6	23.4	84.6	72.4	85.5	83.9	78.6		
Rep. Dominicana	1.3	2.8	7.3	16.3	—	12.3	91.0	75.0	77.1		
Uruguay	2.8	3.8	26.4	26.1	—	53.1	77.3	82.6	100.0		
Venezuela	3.3	5.2	14.5	23.1	—	41.6	88.3	80.8	—		

Fuente: UNESCO, *Evolución reciente de la educación en América Latina* (7 volúmenes); SepSetentas, México, 1976.

**Cuadro 2. Población en edades correspondientes a cada ciclo de enseñanza, población atendida y gastos corrientes asignados por nivel. Valores agregados para América Latina en diferentes años**

*(Población atendida por el sistema educacional formal en cada ciclo de enseñanza. Millones de personas)*

	1965	1970	1975	Estimados	
				1980	1985
Primaria	32.7	41.5	50.9	62.8	72.4
Secundaria	6.2	10.1	15.2	20.8	28.4
Superior	0.9	1.5	2.7	4.0	5.4
<b>Total</b>		73.1	68.8	87.6	106.2

*(Población en edades correspondiente a cada ciclo de la enseñanza. Millones de personas)*

	1965	1970	1975	Estimados	
				1980	1985
Primaria	37.7	45.3	50.4	57.1	65.4
Media	31.9	37.6	43.5	49.1	55.7
Superior	19.6	22.6	27.8	32.4	37.2

*(Costos corrientes asignados por niveles. En porcentajes)*

	1965	1970	1975	Estimados	
				1980	1985
Primaria	48.81	44.46	39.77	34.6	31.1
Secundaria	27.14	26.47	25.02	24.7	25.5
Superior	24.05	29.07	35.21	40.7	43.4
<b>Total</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: J. L. Dagnino Pastore: "Nivel y estructura de los costos y del financiamiento educativo en América Latina", *ibid*, Washington, 1976.

Cuadro 3. Población analfabeta en números absolutos y relativos en América Latina para diferentes años.  
Datos censales

País	(1)			(2)			(3)		
	Año	Cantidad de analfabetos	% analfabetismo	Año	Cantidad de analfabetos	% analfabetismo	Año	% analfabetismo	
Argentina	1947	1 541 678	13.6	1960	1 281 938	8.0	1970	6.0	
Uruguay	—	—	—	1963	179 500	9.7	1970	—	
Costa Rica	1950	94 492	20.6	1963	109 460	15.6	1970	11.0	
Chile	1952	748 950	10.2	1960	731 373	16.4	1970	11.6	
Panamá	1950	132 978	30.1	1960	133 812	23.4	1970	21.7	
Cuba	—	—	—	—	—	—	—	—	
Paraguay	1950	255 411	34.1	1963	252 221	25.6	1970	20.0	
Colombia	1951	2 429 333	37.7	1964	2 526 590	27.1	1970	22.0	
Ecuador	1950	816 354	44.3	1962	799 535	32.5	1970	28.0	
Venezuela	1950	1 433 852	49.0	1961	1 499 250	36.7	—	—	
México	1950	9 272 484	44.1	1960	10 573 163	37.8	1970	23.8	
Rep. Dominicana	1950	677 295	57.1	1960	569 450	35.5	1970	32.8	
Brasil	1950	15 332 644	50.7	1960	15 868 792	39.5	1970	33.0	
Perú	—	—	—	1961	2 185 646	38.9	1970	32.0	
Nicaragua	1950	369 376	61.9	1963	398 804	50.2	1970	42.0	
El Salvador	1950	673 017	61.6	1961	706 837	51.0	1970	42.0	
Honduras	1950	631 999	64.8	1961	642 022	52.7	1970	43.0	
Bolivia	—	—	—	—	—	—	1970	60.2	
Guatemala	1950	1 138 297	70.6	1964	1 411 440	62.1	1970	55.0	
Haití	—	—	—	—	—	—	1970	78.0	

Fuente: Para (1) y (2) *Statistical Abstract of Latin America*. Latin American Center, University of California, Los Angeles, December, 1972.  
Para (3) Estimaciones de unesco, en: *Evolución reciente de la educación en América Latina* (7 volúmenes). SepSetentas, México, 1976.

**Cuadro 4. Porcentaje de escuelas primarias rurales que no ofrecen el ciclo completo, por país (Circa, 1970)**

---

— Menos del 25 por ciento:	Argentina, Costa Rica, Chile, Uruguay
— Del 25 al 49 por ciento:	Perú, Panamá
— Del 50 al 74 por ciento:	Bolivia, Brasil, Ecuador
— Más del 75 por ciento:	Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Rep. Dominicana, Venezuela

---

Fuente: UNESCO, *Evolución reciente de la educación en América Latina*. Vol. II, SepSetentas 230, México, 1976.

eficientes en la realización de sus objetivos específicos.

La situación más común en América Latina parece presentar las siguientes características:

1) Aunque el crecimiento de la matrícula ha sido notable, en términos absolutos la población no incorporada al sistema parece ir en aumento. Para 1970 habrían en toda la América Latina unos 39 millones de analfabetos (15 años y más), al mismo tiempo que unos 8 millones de niños entre las edades de 7 a 12 años no habían sido incorporados al sistema (ver cuadros 3 y 5). Entre el 20 y el 40 por ciento de la población en edad escolar no tiene acceso al nivel primario del sistema. Esto es particularmente correcto en los países más subdesarrollados del área, en las zonas rurales, y en algunos sectores marginalizados de las zonas urbanas;

2) La población rural que tiene acceso al sistema educacional recibe entre 1 y 3 años de escolarización, generalmente en escuelas unitarias cuyos maestros poseen escasa o nula calificación y donde los recursos materiales son extremadamente pobres. Deserción escolar, ausentismo, retraso cronológico y fracaso escolar son muy elevados (ver cuadro 3);

Cuadro 5. América Latina: Tasas de escolaridad universitaria (20-24 años); tasas anuales de crecimiento, de la matrícula en diferentes niveles educacionales y tasas anuales de crecimiento de la población, 1960-1970

País	Tasas de escolarización universitaria		Tasa anual de crecimiento de la matrícula				Tasa anual de crecimiento de la población		
	1960	1970	Superior	Media	Primaria	Total	Urbana	Rural	
Argentina	11.1	13.8	4.3	5.6	1.8	1.6	2.3	-0.2	
Bolivia	3.6	7.5	9.7	5.4	6.6	2.3	3.7	1.5	
Brasil	1.6	5.3	16.4	13.2	5.6	2.9	4.6	1.5	
Colombia	1.8	3.7	13.8	11.7	6.2	3.4	5.5	0.7	
Costa Rica	4.8	10.4	12.5	10.5	5.8	3.8	4.6	4.0	
Cuba	3.3	3.5	6.0	9.9	3.7	2.0	2.7	1.2	
Chile	4.0	9.9	12.6	11.3	4.6	2.4	3.5	0.8	
Ecuador	2.6	6.5	14.5	12.6	5.6	3.4	5.1	2.2	
El Salvador	1.1	3.3	14.9	10.0	5.5	3.2	5.1	2.6	
Guatemala	1.7	3.8	12.3	10.5	5.5	2.9	4.2	2.5	
Haití	0.5	0.4	0.0	7.3	2.5	2.4	5.8	1.8	
Honduras	0.9	1.6	10.9	10.8	6.7	3.4	6.4	2.6	
México	2.6	4.9	10.5	11.0	6.2	3.5	5.0	1.8	
Nicaragua	1.1	5.7	21.0	16.2	7.0	3.0	4.8	2.2	
Panamá	4.5	7.2	8.3	7.2	4.7	3.3	5.0	1.6	
Paraguay	2.6	4.6	10.2	8.5	3.5	3.4	5.3	2.7	
Perú	3.6	10.6	13.9	13.0	5.6	3.1	5.6	2.0	
Rep. Dominicana	1.3	5.3	19.0	7.7	4.0	3.3	5.9	2.4	
Uruguay	7.8	9.7	3.2	6.5	1.7	1.3	2.1	-1.4	
Venezuela	4.0	10.0	12.6	10.8	3.8	3.4	5.0	0.5	

Fuente: Varias tablas UNESCO de: *Evolución reciente de la educación en América Latina, Análisis Regional*, Vol. II, IV, V, VI, VII, SepSetentas, México, 1974.

3) En los núcleos urbanos la escuela primaria es completa y las tasas de escolarización tienden a ser elevadas. Sin embargo, los índices de deserción, ausentismo, retraso cronológico y fracaso escolar son también elevados, especialmente en los niños provenientes de los sectores menos privilegiados de la sociedad;

4) Las pautas del crecimiento de la matrícula, cuando se analizan por ciclo o por nivel, indican que el crecimiento de los niveles medio y superior se hacen de una forma bastante más acelerada que el crecimiento en el nivel primario.<sup>2</sup> Consecuentemente se producen situaciones en las que coexisten altas tasas de analfabetismo, bajas tasas de escolarización primaria y al mismo tiempo, altas tasas de escolarización media y superior. (ver cuadro 4);

5) Las tasas de rendimiento escolar son diferenciadas por clase social. A más alta la extracción de clase del alumno, más alta su probabilidad de éxito escolar;

6) La probabilidad de fracaso escolar es más elevada en los primeros grados de cada ciclo escolar. La proporción de estudiantes que finaliza un ciclo y se incorpora al inmediatamente superior es bastante elevada. Es decir que los procesos de discriminación social se dan en forma más intensa al interior de cada ciclo que entre ciclos;

7) El desperdicio escolar, que se manifiesta en la

<sup>2</sup> Ver especialmente en UNESCO: *Evolución reciente de la educación en América Latina* (7 volúmenes); SepSetentas, México, 1976. Los trabajos de Aldo Solari "Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina" en la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* No. 1, junio-diciembre, 1971; y de Germán Rama "Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo en América Latina" (Mimeo), Cepal, BS, AS., 1974 dan interpretaciones diversas del desarrollo de estas pautas. Mientras que Solari compara las cifras con países ahora desarrollados e interpreta mayormente en términos de la funcionalidad del sistema para las demandas de la economía, el análisis de Rama es más del tipo "economía política", poniendo el énfasis en las relaciones y tensiones entre clases sociales.

**Cuadro 6. Tasas de escolarización (nivel primario y medio),**

<i>País</i>	<i>Nivel</i>	6	7	8	9
Argentina 1966	Total	92.7	95.5	96.2	97.4
	Primario	92.7	95.5	96.2	97.4
	Medio	—	—	—	—
Cuba 1968	Total	100.0	100.0	96.8	82.6
	Primario	100.0	100.0	96.8	82.6
	Medio	—	—	—	—
Costa Rica 1967	Total	42.5	89.2	95.5	93.7
	Primario	42.5	89.2	95.5	93.7
	Medio	—	—	—	—
Chile 1967	Total	41.7	85.9	90.4	94.0
	Primario	41.7	85.9	90.4	94.0
	Medio	—	—	—	—
Panamá 1967	Total	10.9	83.4	88.4	89.3
	Primario	10.9	83.3	88.4	89.3
	Medio	—	—	—	—
Venezuela 1968	Total	18.5	79.5	84.8	81.9
	Primario	18.5	79.5	84.8	81.9
	Medio	—	—	—	—
Colombia 1968	Total	—	—	70.6	70.4
	Primario	—	—	70.6	70.4
	Medio	—	—	—	—
Rep. Dominicana	Total	64.4	68.2	69.7	74.6
	Primario	—	64.4	68.2	69.7
	Medio	—	—	—	—
Perú 1965	Total	47.5	64.4	70.2	73.2
	Primario	47.5	64.4	70.2	73.2
	Medio	—	—	—	—
Brasil 1968	Total	—	42.7	56.3	59.2
	Primario	—	42.7	56.3	59.2
	Medio	—	—	—	—
El Salvador	Total	11.3	61.1	72.9	72.6
	Primario	11.3	61.1	72.9	72.6
	Medio	—	—	—	—
Bolivia 1968	Total	30.0	67.5	79.5	80.6
	Primario	30.0	67.5	79.5	80.6
	Medio	—	—	—	—

por grupo de edad, para algunos países de América Latina

<i>E D A D</i>								
<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>
94.4	92.2	87.9	72.2	55.9	40.2	31.7	23.8	13.3
94.6	90.5	79.4	42.4	21.4	5.9	1.1	0.4	—
—	1.7	8.5	29.8	34.5	34.3	30.6	23.4	13.3
82.2	77.9	81.5	74.6	58.8	42.1	24.1	16.4	10.8
82.2	75.7	72.8	58.4	35.4	14.5	—	—	—
—	2.2	8.7	16.2	23.4	27.6	24.1	16.4	18.8
96.8	92.8	84.0	61.6	40.4	24.9	18.6	15.3	9.3
96.8	92.8	78.2	45.1	20.3	7.1	2.2	1.6	—
—	—	5.8	16.5	20.1	17.8	16.4	13.7	9.3
93.5	83.8	77.4	64.8	52.1	38.1	27.3	20.3	13.6
93.5	83.8	77.2	61.4	41.7	22.3	7.9	2.2	0.8
—	—	0.2	3.4	10.4	15.8	19.4	18.1	12.8
91.1	88.4	87.3	75.2	62.3	49.4	39.8	32.2	26.0
91.1	88.1	81.0	52.3	31.7	16.0	6.3	2.3	1.1
—	0.3	6.3	22.9	30.6	33.4	33.5	29.9	24.9
81.5	78.2	74.8	66.1	54.9	40.8	31.1	22.6	16.2
81.5	76.6	66.3	46.8	28.6	13.2	5.0	1.5	0.5
—	1.6	8.5	19.3	26.3	27.6	26.1	21.1	15.7
74.0	64.2	62.3	55.5	18.2	20.9	18.7	17.2	12.0
74.0	64.2	59.9	41.1	—	—	—	—	—
—	—	2.4	14.4	18.2	20.9	18.7	17.2	12.0
74.6	61.3	64.9	49.4	37.8	21.3	14.6	10.2	7.7
74.6	61.1	63.6	45.4	30.4	16.6	5.4	1.8	0.5
—	0.2	1.3	4.0	7.4	8.7	9.2	8.4	7.2
77.7	73.2	77.4	69.9	67.8	57.6	46.2	35.4	25.2
77.6	71.3	68.0	53.3	43.6	30.2	20.1	13.1	9.3
0.1	2.0	9.4	16.6	24.2	27.4	26.1	22.3	15.9
59.2	57.1	62.8	56.9	46.2	37.3	31.0	28.3	22.6
59.2	49.2	49.4	39.2	25.0	14.0	6.2	3.8	—
—	7.9	13.4	17.7	21.2	23.3	24.8	24.5	22.6
74.1	71.1	69.3	58.3	48.1	38.3	31.3	26.1	21.9
74.1	71.1	69.1	54.8	38.5	23.5	13.3	7.4	5.0
—	—	0.2	3.5	9.6	14.8	18.0	18.7	16.9
82.4	68.2	60.8	57.2	44.0	37.8	25.4	18.7	11.8
82.4	68.0	55.1	36.2	21.5	13.3	6.9	2.6	1.2
—	0.2	5.7	21.0	22.5	24.5	18.5	16.1	10.6

<i>País</i>	<i>Nivel</i>	6	7	8	9
Nicaragua 1968	Total	—	54.6	63.1	59.0
	Primario	—	54.6	63.1	59.0
	Medio	—	—	—	—
México 1964	Total	42.8	81.3	89.5	86.8
	Primario	42.8	81.3	89.5	86.8
	Medio	—	—	—	—
Paraguay 1966	Total	—	79.9	83.6	83.8
	Primario	—	79.9	83.6	83.8
	Medio	—	—	—	—
Guatemala 1966	Total	—	—	49.5	50.1
	Primario	—	—	49.5	50.1
	Medio	—	—	—	—
Uruguay 1963	Total	—	80.5	88.8	94.8
	Primario	—	80.5	88.8	94.8
	Medio	—	—	—	—

Fuente: *Basic Population Data for Latin America*, Department of Social Affairs, OEA.

no finalización del ciclo en aquellos alumnos que se inscriben, se demuestra en toda su magnitud cuando se calcula que en América Latina el 72 por ciento del Presupuesto Educacional se destina para el pago de estudios que nunca serán completados. Para 1960 se calculaba para toda el área que de 1 000 estudiantes que se inscribían en la escuela primaria: 95 completaban el ciclo primario; 15 completaban la escuela media; 4 completaban el primer año de universidad; 1 llegaba al sexto año de universidad.

8) La oferta educacional, es decir la existencia concreta de escuela, está determinada por factores ecológicos, económicos y demográficos. Los sectores rurales son los más desfavorecidos, particularmente aquellos con un gran porcentaje de población indígena, y los que destinan los productos del sector primario de la economía a mercados nacionales o locales de consumo;

<i>E D A D</i>								
<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>
61.3	58.5	64.7	57.2	?	?	?	?	?
61.3	58.5	62.2	50.5	?	?	?	?	?
—	—	2.5	6.7	11.8	15.0	17.8	17.2	15.5
88.8	?	?	?	?	?	?	?	?
88.8	76.6	73.9	51.5	32.2	28.2	?	?	?
—	?	?	?	?	?	?	?	?
87.1	80.6	?	?	?	?	?	?	?
87.1	80.6	75.5	56.4	36.4	?	?	?	?
—	—	?	?	?	?	?	?	?
54.4	47.3	47.3	?	?	?	?	?	?
54.4	47.3	47.3	32.4	18.4	8.3	5.3	?	?
—	—	—	?	?	?	?	?	?
94.8	92.7	88.9	?					
94.9	92.7	88.9	70.0					
—	—	—	?					

Washington, 1970.

9) En el ciclo medio del sistema, aparecen mecanismos más sofisticados pero no menos efectivos de discriminación social. Se establecen diferencias entre distintas modalidades (bachilleratos, técnico-profesionales, normales, etc.) de tipo terminal y no terminal con posibilidades diferentes de ingreso y de prestigio. Existen programas de entrenamiento técnico de uno o dos años de duración destinados a la preparación de obreros industriales calificados, escuelas destinadas a la formación de técnicos de nivel medio, y bachilleratos destinados a la calificación de las élites de clase media y alta que van a ingresar en su gran mayoría a las universidades;

10) La estructuración de la enseñanza superior sigue un tipo similar de estructura arborescente que en la escuela media, con distinciones entre carreras cortas y carreras largas, entre profesionales y semi-profesio-

**Cuadro 7. América Latina. Tasas de matriculación primaria, media y superior por países y para diferentes años**

*(Porcentaje sobre la población en edad correspondiente)*

<i>País</i>	<i>Edades</i>	<i>P R I M A R I A</i>				
		<i>1965</i>	<i>1970</i>	<i>1975</i>	<i>1980</i>	<i>1985</i>
1. Argentina	5-11	101 <sup>1</sup>	106	115	116	117
2. Barbados	5-10	110	100	142	148	134
3. Bolivia	6-13	79 <sup>2</sup>	67	83	101	103
4. Brasil	6-11	76	81	93	102	108
5. Colombia	6-10	87 <sup>3</sup>	97	98	105	110
6. Costa Rica	6-11	107 <sup>2</sup>	109	120	111	120
7. Chile	6-13	116 <sup>2</sup>	107	120	115	115
8. Ecuador	6-11	91	96	105	118	118
9. El Salvador	6-12	84 <sup>2</sup>	73	83	90	95
10. Guatemala	7-12	55	51	57	60	66
11. Haití	7-12	40	42	38	38	40
12. Honduras	7-12	73	82	93	99	98
13. Jamaica	6-11	149 <sup>4</sup>	104	121	143	132
14. México	6-11	94	104	115	131	120
15. Nicaragua	7-12	69	71	76	80	85
16. Panamá	6-11	105 <sup>2</sup>	104	152	142	131
17. Paraguay	7-12	103	108	116	121	120
18. Perú	6-11	102	109	117	118	119
19. Rep. Dominicana	7-12	89	101	106	110	115
20. Trinidad y Tobago	5-11	113	112	115	116	117
21. Uruguay	6-11	111	105	105	120	120
22. Venezuela	7-12	95	94	104	119	120
Total	Varias	87	92	101	110	111

<i>País</i>	<i>Edades</i>	<i>M E D I A</i>				
		<i>1965</i>	<i>1970</i>	<i>1975</i>	<i>1980</i>	<i>1985</i>
1. Argentina	12-17	28 <sup>6</sup>	37	45	53	62
2. Barbados	11-17	59 <sup>7</sup>	49	60	76	77
3. Bolivia	14-17	18 <sup>8</sup>	20	57	58	65
4. Brasil	12-18	17	27	36	42	50
5. Colombia	11-16	17 <sup>10</sup>	23	31	36	45
6. Costa Rica	12-16	24 <sup>5</sup>	28	40	61	59
7. Chile	14-17	33 <sup>8</sup>	40	60	77	80
8. Ecuador	12-17	17	26	29	39	50
9. El Salvador	13-17	15 <sup>8</sup>	22	18	21	26
10. Guatemala	13-18	9	13	14	18	21
11. Haití	13-19	4	4	6	5	5
12. Honduras	13-18	9 <sup>5</sup>	15	24	36	47

<i>P a í s</i>	<i>Edades</i>	<i>M E D I A</i>				
		1965	1970	1975	1980	1985
13. Jamaica	12-17	14 <sup>9</sup>	24	39	43	63
14. México	12-17	17	22	28	38	49
15. Nicaragua	13-18	14 <sup>5</sup>	22	27	34	42
16. Panamá	12-17	31 <sup>8</sup>	40	56	62	71
17. Paraguay	13-18	13	17	21	30	38
18. Perú	12-17	29	37	50	70	72
19. Rep. Dominicana	13-18	12	19	24	29	35
20. Trinidad y Tobago	12-17	37	37	43	56	66
21. Uruguay	12-17	45	57	67	86	89
22. Venezuela	13-17	30	40	52	65	75
Total	Varias	19	27	35	43	51

<i>P a í s</i>	<i>Edades</i>	<i>S U P E R I O R</i>				
		1965	1970	1975	1980	1985
1. Argentina	20-24	13.9	14.2	19.1	22.1	25.6
2. Barbados	20-24	2.1	3.5	3.1	2.7	5.0
3. Bolivia	20-24	4.6	6.8	8.8	10.1	11.7
4. Brasil	20-24	2.2	5.3	9.0	15.5	18.6
5. Colombia	20-24	3.0	4.7	5.7	6.2	6.8
6. Costa Rica	20-24	6.1	10.3	13.3	11.2	13.5
7. Chile	20-24	6.1	9.4	18.5	19.8	25.0
8. Ecuador	20-24	3.3	5.7	14.1	11.6	14.0
9. El Salvador	20-24	1.3	3.1	3.7	3.9	4.0
10. Guatemala	20-24	2.4	3.4	4.7	5.4	6.2
11. Haití	20-24	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
12. Honduras	20-24	1.4	2.1	2.7	3.2	7.2
13. Jamaica	20-24	1.0	3.0	5.5	5.2	7.5
14. México	20-24	3.8	6.1	7.0	8.4	10.1
15. Nicaragua	20-24	2.4	5.7	8.0	8.8	9.6
16. Panamá	20-24	6.9	6.6	12.0	14.0	16.4
17. Paraguay	20-24	3.4	4.3	5.1	5.6	6.3
18. Perú	20-24	8.0	10.9	12.2	11.8	13.2
19. Rep. Dominicana	20-24	2.2	6.5	10.6	11.0	11.3
20. Trinidad y Tobago	20-24	1.9	2.9	4.3	3.3	6.0
21. Uruguay	20-24	8.4	8.7	9.4	11.2	13.3
22. Venezuela	20-24	6.3	10.1	18.4	17.7	20.6
Total	Varias	4.3	6.7	9.7	12.5	14.6

1 Edades 6-12; 2 Edades 7-12; 3 Edades 7-11; 4 Edades 6-10; 5 Edades 13-17; 6 Edades 13-19; 7 Edades 11-18; 8 Edades 14-18; 9 Edades 11-17; 10 Edades 12-17.

Fuente: J. M. Dagnino Pastore "Nivel y estructura de los costos y del financiamiento educativo en América Latina", *ibid.*, 1976.

nales, con unidades académicas de desigual equipamiento y calidad académica. Surgen las universidades de tiempo completo y las universidades de tiempo parcial, mientras que la matrícula se concentra en aquellas formaciones profesionales de bajo costo: letras, humanidades, economía, derecho. Cuando las universidades se hacen masivas, la tasa de deserción tiende a aumentar, así como a disminuir la calidad académica de los graduados. Surgen entonces los programas de post-grado, que racionalizados en términos de calificación y especialización, operan igualmente de una manera bastante efectiva como mecanismos de distribución diferencial del poder.

11) Desde la perspectiva económica, las inversiones pensadas para la producción de capital y recursos humanos, tampoco han redituado los beneficios que se esperaban. Las pautas de financiamiento de la educación en América Latina, especialmente en lo referente al financiamiento de gobierno a los distintos niveles del sistema dan como resultado efectos inversos a los esperados, en la medida que son las clases medias y altas las que permanecen por mayor tiempo en el sistema siendo consecuentemente subsidiadas con el mayor volumen de fondos públicos. Esta situación se agrava particularmente en aquellos países donde los niveles altos del sistema absorben la mayor proporción de los subsidios. En esta misma perspectiva, los efectos de la educación sobre la redistribución del ingreso son por lo demás desilusionantes, ya que la escolaridad reditúa menos en términos de ingresos, especialmente para aquellos que abandonan el sistema antes de obtener un título profesional.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Ver especialmente C. Muñoz Izquierdo y A. Hernández Medina; "Financiamiento de la Educación Privada en América Latina"; V. Tanzi "Taxation, Educational Expenditure and Income Distribution"; y PPh. Musgrove: "La contribución de las familias al financiamiento de la educación de sus hijos en América Latina"; todos estos trabajos presentados

12) La migración intranacional y sus efectos sobre la educación parecen adquirir un carácter significativo. Por un lado existe una relación entre migración y educación —emigran los más educados— por el otro lado estos inmigrantes son menos educados en relación al promedio de los lugares de recepción. Es decir, hay una tendencia a disminuir los promedios educacionales tanto en los lugares de emisión como en los de recepción. Esta relación depende sin embargo del tipo de movimiento migratorio, particularmente en la diferenciación entre migraciones masivas, y migraciones producto de disatisfacciones personales.<sup>4</sup>

13) En la migración internacional, la expresión más dramática de una inversión educacional que se va transformando en pérdida para los países pobres es la “fuga de cerebros”, esto es, la transferencia unilateral de capital humano desde los países más subdesarrollados hacia los más desarrollados. Esta migración tiene un carácter cuantitativo y un carácter cualitativo; el primero se expresa en el volumen de técnicos y profesionales que emigran en números muy importantes; el cualitativo en el tipo de profesional que el país tiende a “exportar”: por lo general los países exportan aquellos núcleos de profesionales cuya demanda es más urgente en términos locales (es decir, Argentina “exporta” físicos, ingenieros químicos y geólogos; mientras que El Salvador “exporta” médicos).<sup>5</sup>

14) A largo plazo, aparentemente dos tendencias estructurales del sistema educacional tenderán a agra-

al Seminario sobre Financiamiento de la Educación, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 1976.

<sup>4</sup> Ver en L. A. Kosinski: “Education and Internal Migration”; en Education and Population; International Union for the Scientific Study of Population, Belgium, 1975.

<sup>5</sup> J. Padua: “Education as an Economic Investment”. The “Brain Drain” as an Indicator of the Investor Fallacy in the Dependent Countries”, Trabajo presentado al 30 Congreso Internacional de Ciencias Humanas en Asia y Africa del Norte; México, agosto de 1976.

var la situación, lo que llevará en términos relativos a: i) un aumento en las tasas de escolarización en las regiones más avanzadas intra e internacionalmente; y ii) una agravación de las desigualdades educacionales intra e internacionalmente.

### *Analfabetismo censal y analfabetismo funcional*

La definición convencional de analfabeto como “persona que no sabe leer y escribir” y que sirve como base para los cálculos censales en la determinación de tasas de analfabetismo, presenta una imagen bastante parcial del fenómeno.

En casi todos los países se toma como dato de alfabeto, la respuesta positiva a la pregunta si sabe leer y escribir, o peor, si han asistido o no a la escuela. Como ya señalábamos en la breve caracterización del estado de la educación formal en América Latina, las mayores tasas de deserción escolar en la escuela primaria ocurren en los primeros años del ciclo, con lo cual el factor ‘retención de lo aprendido’ en las circunstancias particulares de los niños que desertan (indígenas, campesinos, y los otros sectores más desfavorecidos de la población atendiendo a escuelas de muy pobres recursos materiales y pedagógicos) hacen que incluso desde el sentido estrecho de analfabetismo de la definición censal se deje de lado a un buen sector de la población que estricto sensu es analfabeta.

Atendiendo a una definición más completa de alfabeto, tal como la de sujeto capacitado para la utilización de la lectura y la escritura como instrumento social y cultural para su aplicación efectiva en las esferas de las relaciones tanto de trabajo como de comunicación, evidentemente que la clasificación de alguien como alfabeto o analfabeto no solamente se hace más compleja, sino además más próxima al significado nominal. Desde esta perspectiva alfabeto y analfabeto, puede decirse, pertenecen a dos mundos sociocultura-

les distintos. El mundo sociocultural de la persona alfabetizada particularmente en la esfera del trabajo y el universo de la comunicación crean una relación del hombre con el mundo donde impera un cierto grado de racionalidad o de profesionalización que en buena medida se vincula al nivel de escolarización alcanzado. Desde la perspectiva política y social, la alfabetización pasa a ser uno de los requisitos, ya no simplemente para 'tomar lectura de los derechos', sino además, y más importante para tomar conciencia de la necesidad de asociación con los grupos de iguales, tanto para el ejercicio efectivo de esos derechos, como para el reclamo de nuevos.

Entiéndase bien que no se trata de una relación lineal en la que el sujeto con mayor escolarización está en una situación de mayor ventaja que el sujeto con menor nivel educacional. La utilidad funcional de la educación en las distintas esferas de nuestras sociedades capitalistas, implica siempre un "umbral mínimo" que comienza primero con el pasaje desde la sociedad analfabeta, al mundo de las comunicaciones simbólicas, al mundo de la palabra escrita del Universo Guttemberg como lo llama McLuhan, que ofrece las posibilidades y potencialidades de su manipulación a todos los niveles. Aquí y a este nivel no se trata de discutir el hecho de si los sistemas formales, tal como operan, conducen necesariamente al pasaje entre un universo y otro; no se trata aún de diferenciar si escolarización es sinónimo de educación: se trata simplemente de delimitar el primer nivel de pasaje.

La alfabetización funcional representaría el incremento mínimo significativo para alcanzar el primer umbral; cuánto más escolarización sería necesaria para pasar a otros umbrales de manera que se produzcan saltos cualitativos importantes en otras dimensiones (cambios significativos de actitudes y comporta-

mientos, acceso a las esferas del poder, etc.), se discuten en otro trabajo.<sup>6</sup>

La sociedad de clases y su efecto sobre las interacciones entre estas y el sistema educacional formal, en conjunto con las condiciones materiales y no materiales de existencia y los modos diferenciales de socialización producen una serie de efectos que reproducen el sistema incluso a nivel psicológico particularmente en aspectos relevantes, en este caso a lo que los niños pueden aprender.<sup>7</sup> A este respecto, la investigación comparativa entre niños provenientes de distintas clases sociales ha llegado en forma casi unánime a resultados que, por ejemplo en lo relativo a las formas en cómo se dan en cada una de ellas las formas de pensar, Jerome S. Bruner<sup>8</sup> resume en tres aspectos principales:

1) La primera se relaciona con las oportunidades para, el fomento por, y la manipulación en el establecimiento de metas y de resolución de problemas. Esto refleja las diferencias en el grado en que las personas se sienten poderosas o importantes, y en las expectativas realistas que éstas tienen en las recompensas por los esfuerzos realizados. Para qué se esfuerza el niño, cómo se desempeña en la tarea de análisis de medios-metas, sus expectativas de éxito y de fracaso, su aproximación hacia la gratificación diferida, su ritmo en el establecimiento de medios-metas, no solo son cruciales sino además reflejan cómo el niño utili-

<sup>6</sup> Ver en J. Padua "Education, Economic Development and Social Change in Latin America" PhD dissertation, The University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, 1976.

<sup>7</sup> Ver en J. Padua: *Aspectos Psicológicos del Rendimiento Escolar*; Cuadernos del CES N° 5, El Colegio de México, 2° Ed.; 1977.

<sup>8</sup> Bruner: *The Relevance of Education*, W. W. Norton, N. York, 1973. También en J. Bruner: *Toward a Theory of Instruction*; W. W. Norton, N. York, 1966; y en J. Bruner, R. R. Olver, et. al.: *Studies in Cognitive Growth*; John Wiley Sons, N. York, 1966.

za el lenguaje, procesa información, despliega su atención, etc.

2) La segunda influencia es lingüística: por exposición a diversas situaciones y a través de la aplicación de demandas variadas, los niños utilizan el lenguaje de diferentes maneras, particularmente como un instrumento de pensamiento, de control e interacción social, de planeamiento, etc.

3) La tercera influencia proviene de los patrones de reciprocidad en los que se desarrolla el niño, ya sean estos de clase media, de las altas, o de la de los pobres y desposeídos. Qué es lo que los padres esperan, qué es lo que los maestros demandan, qué es lo que los amigos anticipan, todos estos factores operan para dar forma a las perspectivas y aproximaciones del niño.

El intelecto es perfectible y el aparato educacional puede jugar un rol importante como elemento estabilizador de aquellos efectos que la socialización diferencial y el ambiente físico en que cada clase social se desenvuelve producen en el desarrollo de las capacidades potenciales de los niños. Desde esta perspectiva el sistema formal en el mecanismo básico para la educación y cuando se resuelven los problemas técnicos y pedagógicos con personal de nivel, la concentración y cohesión de programas no condicionados al entorno social y al medio físico representan un elemento fundamental de democratización social, en lo que a habilidades se refiere.

Pero el intelecto no es una cualidad exclusivamente individual, es también social ya que su desarrollo depende de la cultura nacional para tomar conciencia de estos hechos y dominarlos. La inteligencia representa la internalización de los estímulos provistos por la cultura, y una cultura —dice el mismo Bruner—<sup>9</sup> es un generador de ideas, un reservorio, un transmisor

<sup>9</sup> J. Bruner: *The Relevance of Education*.

de los sistemas de amplificación y de las inversiones que encajan en dichos sistemas. Lo que una cultura hace es asistir al desarrollo de las capacidades de sus miembros individuales, a través de amplificadores de la acción, de los sentidos, de los procesos de pensamiento, y de programas que regulan los sustitutos en cada uno de ellos. Esta es una dimensión donde los sistemas educacionales y la forma en que operan expresan la escala de valores de una sociedad y donde se pone en juego el nivel intelectual de la población.

Finalmente, hay un tercer nivel, —el nivel sociológico— ya que los procesos de desarrollo social dependen de condiciones culturales, políticas, económicas y sociales creadas por los hombres y sus relaciones. Todo proceso de desarrollo es en realidad un proceso de cambio, proceso que implica transformaciones donde el conflicto entre grupos y clases sociales y sus distintos proyectos de futuro, se reflejan primero en la cultura y luego en la educación en la medida que en esta se encarga de formar el tipo de hombre que el modelo social idealizado de cada grupo requiere.

En la educación se expresan las estructuras de poder, la integración y la estabilidad del orden social, la movilización, el conflicto de intereses de diferentes grupos.

El sentido de la reproducción del sistema adquiere en los tres niveles su carácter dinámico en la medida en que los tres procesos interactúan, y donde desde nuestra perspectiva colocamos la dominancia desde los procesos sociales, a los culturales, a los psicológicos.

De ahí que se entienda por qué el sistema educacional no esté cumpliendo con algunos de sus propósitos explícitos, tal como el de mecanismo igualador de la sociedad.

La ilustración y el liberalismo en América Latina, que comenzaron a ubicar en el sistema educacional uno de los pilares para la construcción del mundo mo-

dero desde las guerras de liberación de España y Portugal, han sido muy pocas veces una ilustración y un liberalismo activo y todos los idearios del igualitarismo, del anticlericalismo, de la modernidad, de la creencia en la ciencia y en la racionalidad, pasaron a formar parte del aparato y de la superestructura legal, antes que de la práctica concreta de los gobiernos.

Si aún persiste el analfabetismo en los países más modernos y subdesarrollados del área como Uruguay, Argentina y Chile, es porque si bien fueron los que estuvieron más próximos al proyecto liberal (en lo que se refiere a participación de los distintos grupos en las decisiones de poder, mayor generación de riqueza y mejor distribución de la misma, etc.) esa proximidad fue incompleta ya que el proyecto nació y se gestó dentro de los nuevos esquemas de organización del mercado internacional, lo que generó una estructura de dependencia de los países centrales y creó todo un sistema donde las élites dirigentes acomodándose a la situación carecieron de flexibilidad para la adopción de políticas y formas de organización más modernas y contemporáneas en lo económico, lo político y lo social. Las crisis agravadas a partir de los años 30 y que se resuelven por lo general con fórmulas provisorias de autoritarismo en lo político y liberalismo en lo económico, son precisamente la expresión de la falta de originalidad y la dependencia dentro del sistema capitalista.

En este esquema de organización social, es evidente que el sistema educacional no opera dentro del sistema de metas liberales; el sistema educacional sigue exactamente las mismas "deformaciones" o los mismos patrones de desarrollo peculiar al del sistema económico. Existencia de analfabetismo y *al mismo tiempo*, altas tasas de escolarización en los niveles superiores del sistema. Si la lógica del sistema educacional en lo abstracto es la de una paulatina universalización de

la educación, primero elemental y luego media, para en sus etapas más avanzadas incorporar en sus niveles superiores a porcentajes importantes de los grupos en edad, esa lógica abstracta del sistema nunca puede ser independiente del sistema imperante a nivel de la sociedad global; de allí esos patrones peculiares de desarrollo.

El analfabetismo persiste porque continua siendo “funcional” a los mecanismos de dominación y explotación local y regional, particularmente donde abundan los métodos poco racionales de producción económica. El tipo de explotación tradicional cierra el “círculo vicioso” en la medida que no produce demandas por el desarrollo de nuevas técnicas de producción y los efectos de la dependencia se incrementa ya que la innovación —cuando se produce— se hace por importación de tecnología desarrollada en los países centrales en donde la necesidad creciente de especialistas, educación e investigación, se consolida precisamente por efecto de las relaciones desiguales entre países.<sup>10</sup>

### *Los programas de alfabetización*

La disminución de las tasas de analfabetismo en América Latina no son el resultado de programas significativos de gobiernos preocupados por hacer ingresar a los sectores marginalizados de la población a los beneficios de la escolarización. Salvo en el caso cubano, ningún otro país del área ha enfrentado el problema de manera sistemática. La disminución de tasas relativas es en parte producto de las transformaciones estructurales que se dan a nivel de sociedad global, particularmente en las tasas aceleradas de urbanización que concentran la población en espacios donde el acceso al sistema formal es más sencillo.

<sup>10</sup> Ver J. Galtung, “A Structural Theory of Imperialism” en *Journal of Peace Research*, Universitetsforlaget, Oslo, Noruega.

Los programas de alfabetización masiva han resultado por lo general un fracaso y esto por varias razones; entre algunas de ellas, porque han sido planeados e implementados malamente, con un concepto médico de "erradicación" y de "lucha" extensiva y generalizada, como si el analfabetismo fuese un mal o un cuerpo ajeno a las circunstancias locales; porque han sido además voluntariosos y no integrados a las especiales circunstancias de los distintos grupos marginalizados, apelando a una especie de solidaridad colectiva, en situaciones en las que la solidaridad era ajena a la existencia cotidiana.<sup>11</sup>

Meister<sup>12</sup> señala que toda educación es funcional, sin embargo, surge la necesidad de distinguir diferentes tipos de funcionalidad y de alfabetización funcional.

Esta distinción es importante para poner algo de claridad en la tremenda discrepancia a nivel de expertos y políticos, en cuanto al sentido, objetivo y estrategia de los programas de alfabetización, ya que se confunde en los argumentos los intereses ideológicos de uno u otro grupo, su concepción particular del orden social, la evaluación tanto del sentido de la educación como del objetivo de los sistemas educacionales, etc. Los objetivos o la implementación de sistemas de alfabetización de adultos, se plantean por lo general en programas con los siguientes objetivos:

a) programas montados para la recuperación de la escolaridad primaria obligatoria; el objetivo aquí es el diploma o certificado de estudios primarios para la población adulta que no acudió a la escuela o que no

<sup>11</sup> Entre los programas de erradicación más ingenuos, se destacan las campañas de periódicos que dedicaban una sección "escolar", destinada al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculos elementales.

<sup>12</sup> Albert Meister: *Alphabetisation et Développement Le rôle de L'alphabetisation fonctionnelle dans le développement économique et al modernisation*; Editions Anthropos; Paris, 1973.

llegó a completarla. Obviamente este tipo de programa es complementario al sistema de educación formal, ya que sigue aproximadamente sus mismos métodos aunque la duración es más corta. En este tipo de programa existe una estrecha asociación entre la demanda del mercado de trabajo —particularmente en los sectores urbanos industrializados— y la oferta abundante de mano de obra que lleva a una selectividad por parte de los empleadores, selectividad en la que el diploma escolar tiene un peso importante. Incluso a veces los gobiernos mismos exigen la escolaridad primaria completa para el ingreso en el sector oficial. Por todas estas razones este tipo de programa (que operan sobre todo en escuelas nocturnas o vespertinas o abiertas), ha sido bastante efectivo en los sectores urbanos de alguna magnitud, particularmente en aquellos en los que el sector secundario y el sector servicios de la economía son dominantes.

b) los programas montados como mecanismos de homogeneización social o de consenso social, se han aplicado sobre todo en aquellos países con grupos indígenas significativos que hablan una lengua distinta a la de la clase dominante. Estos programas aparecen entonces como programas de integración nacional, donde por integración se entiende la asimilación del indígena al sistema cultural del sector dominante comenzando por el lenguaje. Estos programas han sido de escaso éxito, siempre que la escuela o los grupos de alfabetización han aparecido sistemáticamente como externos, además siempre se han hecho a pequeña escala y han atravesado por los problemas de diferencias lingüísticas y culturales.

c) Los programas de alfabetización como funcionales en la esfera del trabajo y de la formación profesional han estado más asociados a los organismos oficiales y privados cuyo objetivo principal no es tanto la enseñanza del cálculo y la lectura, sino, además y

principalmente la enseñanza de un oficio, o de técnicas agrícolas, o de artesanía.

d) La alfabetización como mecanismo liberador, representa el polo opuesto a la función integradora de la alfabetización. Aquí no se trata de socializar en el sistema de valores de los grupos dominantes, sino por el contrario, se trata de negar la cultura dominante afirmando la conciencia de clase y los intereses de grupo. Aquí hay que destacar especialmente los esfuerzos de Paulo Freire.<sup>13</sup> La alfabetización es aquí educación para el cambio, reflexión y acción del hombre sobre su mundo, para transformarlo. La pedagogía que se deriva del pensamiento revolucionario de Freire, es una pedagogía generadora de transformaciones.

Los cuatro programas alfabetizadores, han tenido sus éxitos y sus fracasos. Los programas que funcionan dentro del esquema de relaciones sociales dominantes solamente han funcionado positivamente o efectivamente a menor escala; todos los programas a gran escala, tanto para la recuperación de la escolarización obligatoria como los programas para la integración de los indígenas han sido un fracaso. Las razones de su fracaso residen tanto al nivel del diagnóstico y de la conceptualización del analfabetismo, como al de los métodos y las condiciones en que ellos se aplicaron. La crítica de pensadores como Freire, Illich,<sup>14</sup> Ponce,<sup>15</sup> Goodman<sup>16</sup> y otros es justa, aunque las al-

<sup>13</sup> Paulo Freire: *Pedagogy of the Oppressed*; Herder & Herder, U. Y., 1972.

*La educación como práctica de la libertad*: Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1969.

<sup>14</sup> Ivan, Illich: *Deschooling Society*; Harrow Books, N. Y., 1970.

*Alternativas*: Cuadernos de J. Mortiz, México, 1974.

<sup>15</sup> Aníbal Ponce: *Educación y Lucha de Clases*; Biblioteca Popular Nacimiento, Santiago de Chile, 1972.

<sup>16</sup> Paul Goodman: *Growing Up Absurd*; Vintage Books, N. Y., 1956 *Compulsory Mis-education and The Community of Scholars*; Vintage Books, N. Y., 1962.

ternativas que unos y otros ofrecen en unos casos son realistas y en otros ni siquiera se constituyen en alternativas serias.

Paulo Freire es quizá quien ha proporcionado no solamente una crítica al sistema social y educacional, sino una alternativa y una práctica pedagógica de extraordinaria efectividad y sentido. En su concepción crítica, no solamente denuncia el analfabetismo, sino diagnostica con precisión las causas estructurales que lo producen. La alfabetización, así, no es un acto mecánico de un educador que deposita palabras, letras y números en un individuo apático, indolente, poco inteligente e incapaz. Alfabetizar es sinónimo de concientizar, es la creación del cambio de la mentalidad oprimida a la mentalidad libre en la que el hombre se ubica en la naturaleza y en la sociedad, en la que desarrolla su capacidad crítica para analizar causas y consecuencias, y para además tomar cursos de acción que la transformen. En fin, desarrollar el método de Freire, queda fuera del alcance de este trabajo, sin embargo hay que señalar que la posibilidad de implementación de los métodos de Freire requiere de condiciones especiales en la medida en que su pedagogía es revolucionaria, es radical, por lo tanto es subversiva en relación al orden dominante. Paulo Freire fue encarcelado y luego exiliado de Brasil. En Chile observamos sus prácticas pedagógicas y las de sus grupos, con un éxito extraordinario; el entusiasmo que despertaba en los campesinos y el amor con que todos aprendían y el aprendizaje en si no lo he observado en ninguna situación experimental con todas las variedades de control existentes. Freire pudo realizar su práctica bajo ciertas condiciones específicas durante los gobiernos de la Democracia Cristiana y posteriormente del Frente Popular, pero siempre despertó tanto el recelo de los educadores tradicionalistas, como, por supuesto, el

ataque de la clase y los grupos dominantes, hasta que finalmente con los cambios ya conocidos en el gobierno toda su práctica desaparece, y muchos de sus discípulos fueron a parar en la cárcel por subversivos.

Ese es el problema fundamental con la solución de Paulo Freire y su Pedagogía de los Oprimidos: necesita para su aplicación de una atmósfera de libertad que posibilite su práctica. Y esas condiciones de libertad no existen en la casi totalidad de nuestros países.

Ivan Illich, es el representante más conspicuo en América Latina de un grupo de críticos del sistema educacional y uno de los herederos más destacados del pensamiento de Paul Goodman, que identifica a la institución escuela con las funciones cumplidas por la Iglesia oscurantista del medievo. Frecuentemente, Goodman<sup>17</sup> e Illich<sup>18</sup> utilizan la metáfora "monkschool", acusando al sistema educacional de formar fascistas. Tal identificación resulta no solamente simplista, sino además impropia para la caracterización del rol de la educación en las sociedades latinoamericanas.

No es parte de nuestro objetivo profundizar en el análisis de las funciones de los sistemas educacionales en las sociedades desarrolladas, pero sí hay que señalar que el traspaso de la problemática de Goodman, o de Meister para los Estados Unidos de Norteamérica, nos resulta demasiado forzada para el caso de América Latina. Además, los argumentos presentados para hacer a la similaridad de funciones entre ambas instituciones, iglesia medieval y escuela, pecan de ahistóricas.

En América Latina, la intervención del estado en la educación ha sido precisamente parte del programa para disociar la escuela de la iglesia y si bien

<sup>17</sup> P. Goodman: (p. 7).

<sup>18</sup> I. Illich: *Alternativas*, (p. 74) y subsig.

esto no quiere decir que con ello la escuela ha pasado a ser lo que debería ser de acuerdo a su sistema de metas, al menos nos ayuda a explicar la aparente contradicción de Illich de que un sistema que debería generar fascistas a todos sus niveles, genere muchas veces, precisamente lo contrario. Las universidades latinoamericanas, sus organizaciones estudiantiles y su cuerpo de profesores, han actuado constantemente y desde muy tempranamente como "conciencia nacional"; es a partir de las universidades en que constantemente se denuncian las situaciones de explotación y de dependencia y desde donde se generan los grupos más radicales de la sociedad. Las universidades latinoamericanas son un ejemplo claro para desmistificar la falacia generalizante y simplista de asumir que los sistemas educacionales son un puro instrumento de la clase dominante. La agitación estudiantil en los niveles medio y superior del sistema no comenzaron en América Latina en los años 60, sino que aparecen desde 1918.

La escuela laica es parte de la tradición de liberación de nuestros pueblos latinoamericanos y esa escuela más que la continuidad es la respuesta al oscurantismo de la iglesia a la que esos autores pretenden hacerla su heredera.

El sistema educacional es ineficiente en América Latina, eso es parte del argumento que compartimos con estos autores; en lo que no estamos de acuerdo es en las alternativas que se proponen. La eliminación lisa y llana de la escuela, es una propuesta voluntarista, romántica y fuera de contexto. Acepta desde un comienzo la derrota y deja el sistema educacional en las manos de los tradicionalistas. Retrotrae la situación a niveles de polarización que en América Latina han sido más fructíferas para los grupos más reaccionarios que para los grupos progresistas. Que la educación —o la persona educada— puede efectivamente

conducir a un tipo de situación en la cual el impulso básico se dirija a crear y recrear el medio ambiente (o si por el contrario, conduce al statu quo), depende del tipo de arreglo institucional a nivel de sociedad global. Ya hemos insistido en otra parte de este trabajo que los cambios significativos, es decir revoluciones, en el sistema educacional dependen en su implementación de cambios revolucionarios previos a nivel de sociedad global. Sin embargo, habíamos insistido también que en ese contexto de funcionamiento de sistemas, existía la posibilidad de establecer reformas en los sistemas educacionales dentro de los límites impuestos por las estructuras del sistema social global. Es decir, que la tarea profesional no consiste únicamente en hacer la denuncia y aceptar la imposibilidad del cambio hasta tanto no se produzcan los cambios tal y como esperamos y deseamos que ellos ocurran. El mismo Reimer acepta que en situaciones en las que priva el analfabetismo, el aumento significativo de personas alfabetas puede llevar a cambios tanto en el sistema de dominación como en el sistema de relaciones en el mundo del trabajo; dice:

Si, en cualquier sociedad, la proporción de personas así educadas fuera del 20 por ciento, en vez del 2 por ciento, o 30 en vez de 3, tal sociedad no podría ser más manejada por unos pocos y para su propio beneficio, sino debía ser gobernada para el bienestar general...<sup>19</sup>

Pero insistimos nuevamente, la alternativa ofrecida por Freire nos resulta más operativa que los diagnósticos de Goodman, Reimer e Illich, y sin embargo, la implementación de la pedagogía de la liberación tiene como requisito una atmósfera de aceptación por los núcleos en el poder, y mientras tanto, o bien nos dedicamos a escribir manuales sobre estrategias en

<sup>19</sup> Reinier, F. op. cit.

abstracto, o tratamos de hacer cambiar al sistema dentro de límites que no son estáticos. Ni nuestras sociedades están condenadas por siempre a permanecer en la dependencia capitalista, ni los procesos de la dependencia deben ser siempre los mismos. La evolución y el progreso del sistema educacional no es ni un problema puramente subjetivo ni es tampoco un problema puramente objetivo; se trata de procesos y sistemas que operan tanto al nivel objetivo de las instituciones concretas, de las estructuras sociales cuanto al nivel subjetivo de los valores, creencias, opiniones y actitudes de sus sectores. Ni estamos condenados al fracaso, ni tampoco la escuela tal como es nos llevará por la línea del cambio. La tarea de denuncia sobre la inoperabilidad del sistema y sobre las contradicciones es una tarea importante; la crítica es útil siempre que, al mismo tiempo que señalamos los errores, propongamos vías para su corrección o alternativas reales y operativas.

Si bien es correcto que el carácter anti-democrático del sistema educacional emerge del carácter anti-democrático de la estructura social global, las posiciones extremas que perciben al sistema educacional ya sea como "la" clave para la solución de las inequidades a nivel social, político y económico, o por el contrario, como agente generador de las mismas, tratan de justificar toda una serie de supuestos ontológicos sobre la sociedad global y sobre el sistema educacional, más que realizar un análisis objetivo de la situación.

Aquellos que adjudican al sistema educacional un rol central y determinante positivo en el desarrollo económico, político y social, partiendo sobre todo de la experiencia de los países ahora desarrollados (A. Curle, Anderson, Schultz et. al.)<sup>20</sup> realizan generali-

<sup>20</sup> Ver especialmente: A Curle: *Educational Strategy for Developing Countries*; London, Tavistock, 1970.

zaciones apresuradas, ahistóricas y abstractas que por lo general no tienen en consideración factores estructurales de niveles macro económicos y macro sociales que parecen ser los que afectan de una manera más determinante al desarrollo y al subdesarrollo a todos los niveles. La educación no es la panacea para el desarrollo, y al mismo tiempo la educación es uno de los mecanismos que puede tener un rol importante en esa complejidad de factores que hacen a la transformación del mundo.

Los vicios que plagan el sistema educacional, la inoperancia de este último para cumplir con sus objetivos más elementales, la baja calidad de los programas escolares y del personal académico; la escasa correspondencia entre lo que se enseña y lo que se necesita para desenvolverse en forma efectiva en el mundo; todo lo anterior debe ser denunciado, diagnosticado, identificado y explicado.

Pero no hay que negar la educación ni la escuela, sino luchar para que éstas representen efectivamente lo opuesto a la ignorancia, la deformación, la alienación.

Ignorancia, deformación, alienación son vicios y lacras y como tales deben ser combatidas. Y el combate debe realizarse por etapas. Primero eliminando el analfabetismo, luego universalizando la educación básica de 6 o de 7 años, luego la de 9 a 12 años. No solamente hay que mejorar la cantidad de educación que se recibe, sino también la calidad de la misma.

No solamente es necesario "llevar" la masa marginada a la escuela a través de una oferta escolar completa, sino hay que llevar la escuela al pueblo rompiendo las barreras que circunscriben el conocimiento

Blaug, M. (ed.): *Economía de la Educación*, Ed. Tecnos, Madrid, 1972.

Halsey, A., et al: *Education, Economy, and Society*; The Free Press, New York, 1961.

al área física del establecimiento donde los tratamientos se realizan en forma abstracta. En una escuela integrada a la comunidad —proyectada en ella— no sólo se aprovechan las experiencias y conocimientos de todos los miembros que la integran, sino además se moviliza a la gente. Las únicas formas de alcanzar la participación activa y el aprendizaje activo son aquellas donde el sentimiento del progreso conquistado por parte de la gente es el motor más importante que garantiza la continuidad. Hay que movilizar a la gente porque el entusiasmo por el progreso y el cambio es algo que no puede ser encasillado en una serie de consignas.

## Capítulo II

### ANÁLISIS DEL ANALFABETISMO SEGÚN LA INFORMACIÓN CENSAL

#### *Introducción*

El primer problema con los análisis globales es el peso diferencial de la población de los distintos países, de allí que decir que la tasa o el porcentaje de analfabetismo en América Latina es alrededor del 35%, tiene poca o nula significación. Efectivamente, para 1969 y considerando 20 países, la población latinoamericana era de unos 266 850 000 habitantes, de los cuales más de la mitad eran de nacionalidad brasileña o mexicana y casi los tres cuartos de la población total se distribuía entre los primeros 5 países con mayor población. De los 20 países que consideramos (ver cuadro 8) los de mayor población representaban los siguientes porcentajes con respecto a la población total del área:

Brasil .....	33.97%
México .....	18.34%
Argentina .....	9.26%
Colombia .....	7.77%
Perú .....	4.70%

Para analizar las características del área, se hace

necesario por consiguiente, especificar desde ahora las unidades-países para luego intentar una tipología. Sin embargo, para la exploración de las causas del analfabetismo, será necesario introducir aún criterios adicionales de especificación en cuanto a la subdivisión de las unidades nacionales en subunidades o regiones políticas.

### *Tasas de analfabetismo censal, Análisis por países*

La distribución censal del analfabetismo según datos de los años 60, permite una primera clasificación de los países latinoamericanos en 4 categorías; a) Países con tasas de analfabetismo relativamente bajas para la región: Argentina, Uruguay, Costa Rica y Chile; b) Países con tasas de analfabetismo, si bien elevadas, por debajo del promedio de la región: Panamá, Paraguay, Colombia y Cuba;<sup>21</sup> c) Países con tasas de analfabetismo que comprende alrededor de 1/3 de la población de 15 años y más: Ecuador, Venezuela, México, R. Dominicana, Brasil y Perú; y d) Países con tasas de analfabetismo superiores al 50% de la población: Nicaragua, El Salvador, Honduras, Bolivia, Guatemala y Haití.

El cuadro 9 presenta datos referentes a los cambios experimentados en algunos países tanto en relación al porcentaje de analfabetismo cuanto a la cantidad absoluta de los mismos. Como puede observarse, salvo en el caso de la República Dominicana, el orden de rangos no se ha alterado significativamente, aunque los porcentajes de analfabetismo tienden a disminuir significativamente en todos los países.

En cuanto a la cantidad total de analfabetos, sola-

<sup>21</sup> A los fines de análisis estadísticos y en virtud de los datos censales disponibles Cuba fijará en la categoría b), sin embargo, los esfuerzos producto de la Revolución Cubana, particularmente en términos de analfabetismo, la colocan de hecho en el primer grupo de países.

Cuadro 8. Porcentaje de analfabetos según datos censales, para 20 países latinoamericanos

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Tramo de edad</i>	<i>Porcentaje de analfabetismo</i>	<i>1970*</i>
Argentina	1960	14 años y más	8.6	6.0
Uruguay	1963	15 años y más	9.7	—
Costa Rica	1963	15 años y más	15.7	11.0
Chile	1960	15 años y más	16.2	11.6
Cuba	1953	15 años y más	22.1	—
Panamá	1960	10 años y más	23.4	21.7
Paraguay	1962	15 años y más	25.5	20.0
Colombia	1964	15 años y más	27.1	22.0
Ecuador	1962	15 años y más	32.7	28.0
Venezuela	1961	15 años y más	34.2	—
México	1960	15 años y más	34.6	23.8
Rep. Dominicana	1960	15 años y más	35.5	32.8
Brasil	1960	15 años y más	39.0	33.0
Perú	1961	17 años y más	39.4	32.0
Nicaragua	1963	15 años y más	50.2	42.0
El Salvador	1961	10 años y más	52.0	42.0
Honduras	1961	15 años y más	55.4	43.0
Bolivia	1960	15 años y más	60.0	60.2
Guatemala	1964	15 años y más	62.1	55.0
Haití	1950	15 años y más	89.5	78.0

Fuente: *Datos básicos de población en América Latina*, Departamento de Asuntos Sociales, OEA, Washington, D. C., 1969.

\* Estimaciones de UNESCO en *Evolución reciente de la educación en América Latina*, 7 volúmenes, SepSetentas, México, 1976.

mente Argentina y República Dominicana presentaban tasas negativas de alguna importancia en la década (16.8 y 15.9 respectivamente), mientras que Guatemala y México presentaban las tasas de crecimiento en la cantidad total de analfabetos más altos (24.0 y 14.0 respectivamente).

Evidentemente aquí tiene poca importancia directa la tasa de crecimiento demográfico del país y sí tienen importancia otros factores estructurales tales como composición de la fuerza de trabajo, urbanización, composición étnica de la población, estructura de la población por edad y sexo, desequilibrios regionales, etc.

Cuadro 9. Población analfabeta en América Latina, ca. 1950 y ca. 1960. Datos censales, porcentajes, datos absolutos y tasa de crecimiento o decrecimiento de la cantidad absoluta de analfabetos

País	Año	Número de analfabetos	% analfabetos	Año	Número de analfabetos	% analfabetos	Tasa de crecimiento de la cantidad absoluta	
							Número de analfabetos	% analfabetos
Argentina	1947	1 541 678	13.6	1960	1 281 938	8.0	—	16.8
Uruguay	—	—	—	1963	179 500	9.7	—	—
Costa Rica	1950	94 492	20.6	1963	109 460	15.6	+	15.8
Chile	1952	748 950	20.2	1960	731 373	16.4	—	2.4
Panamá	1950	132 978	30.1	1960	133 812	23.4	—	0.6
Cuba	—	—	—	—	—	—	—	—
Paraguay	1950	255 411	34.2	1963	252 221	25.6	—	1.2
Colombia	1951	2 429 333	37.7	1964	2 526 590	27.1	+	4.0
Ecuador	1950	816 354	44.3	1962	799 535	32.5	—	2.1
Venezuela	1950	1 433 852	49.0	1961	1 499 250	36.7	+	4.6
México	1950	9 272 484	44.1	1960	10 573 163	37.8	+	14.0
Rep. Dominicana	1950	677 295	57.1	1960	569 450	35.5	—	15.9
Brasil	1950	15 332 644	50.7	1960	15 865 792	39.5	+	3.5
Perú	—	—	—	1961	2 185 646	38.9	—	—
Nicaragua	1950	369 376	61.6	1963	398 804	50.2	+	8.0
El Salvador	1950	673 017	61.6	1961	706 837	51.0	+	5.0
Honduras	1950	631 999	64.8	1961	642 022	52.7	+	1.6
Bolivia	—	—	—	—	—	—	—	—
Guatemala	1950	1 138 297	70.6	1964	1 411 440	62.1	+	24.0
Haití	—	—	—	—	—	—	—	—

Fuente: *Statistical Abstracts of Latin America*. Latin American Center; University of California, Los Angeles, Dic., 1972.

*Analfabetismo y distribución de la fuerza de trabajo*

La primera asociación importante es la que se manifiesta entre las tasas de analfabetismo y algunas características de la economía, particularmente la distribución de la fuerza de trabajo, cuando se clasifica a la población económicamente activa por sectores de la economía (Primario, Secundario y Terciario).

Las correlaciones fueron las siguientes: *a*) correlación entre Fuerza de Trabajo empleada en el sector primario de la economía y porcentaje de analfabetismo:  $r = .864$ ; *b*) correlación entre Fuerza de Trabajo empleada en el sector secundario de la economía y analfabetismo:  $r = .756$ ; *c*) correlación entre fuerza de trabajo empleada en el sector terciario de la economía y analfabetismo:  $r = -.850$ . Es decir a mayor el porcentaje de la población total empleado en la agricultura y silvicultura, caza y pesca, mayor el porcentaje de analfabetismo. Inversamente, a mayor porcentaje del empleo en los sectores secundario y de servicios, menor la tasa de analfabetismo.

En términos intersectoriales, es interesante notar que las correlaciones del sector primario y terciario guardan casi la misma intensidad, aunque con signos opuestos. El sector secundario, aunque altamente correlacionado, lo es en menor intensidad que los otros dos sectores.

Hay que aclarar sin embargo que si bien la correlación en el sector primario entre empleo y analfabetismo es importante, el tipo de organización del sector agrícola, su grado de modernización, y particularmente el tipo de producto y sus mercados (nacional-internacional) influyen fuertemente en la determinación de las tasas. En el análisis por países, particularmente en los casos de Argentina y Perú se analizará con mayor detalle este hecho.

Posteriormente asimismo y en el análisis de las tasas de escolarización en su conjunto se analizarán con

**Cuadro 10. Población económicamente activa empleada en los diferentes sectores de la economía y tasas de analfabetismo para diferentes países latinoamericanos. Datos censales, en porcentajes**

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Primario</i>	<i>Secundario</i>	<i>Terciario</i>	<i>Analfabetismo</i>
Argentina	1960	22	36	42	8.6
Uruguay	1963	20	30	50	9.7
Costa Rica	1963	50	19	31	15.7
Chile	1960	34	26	40	16.2
Panamá	1960	48	13	39	21.7
Cuba	1950	42	17	41	22.1
Paraguay	1962	56	19	25	25.5
Colombia	1964	51	18	31	27.1
Ecuador	1962	57	19	24	32.7
Venezuela	1961	35	24	41	34.2
México	1960	55	18	27	34.6
Rep. Dominicana	1960	66	12	22	35.5
Brasil	1960	54	22	24	39.0
Perú	1961	54	18	28	39.4
Nicaragua	1963	60	16	24	50.2
El Salvador	1961	61	17	22	52.0
Honduras	1961	70	11	19	55.4
Bolivia	1960	60	10	22	60.0
Guatemala	1964	66	14	20	62.1
Haití	1950	85	6	9	89.5

Fuente: Datos básicos de población para la América Latina, Departamento de Asuntos Sociales, OEA, Washington, 1969.

mayor detalle la importancia de la economía, como asimismo la interpretación en su conjunto.

### *Analfabetismo, urbanización y sexo*

Por ahora continuaremos con el análisis de los distintos factores que afectan las tasas de analfabetismo para el área en su conjunto, manteniendo los países como subunidades de análisis. Las correlaciones entre grado de urbanización y analfabetismo, computadas a partir de los datos del Cuadro son las siguientes: Analfabetismo y Urbanización (2 000 habitantes y más):  $r = -0.754$ . Analfabetismo y Urbanización (2 000 habitantes y más):  $r = -0.760$ . Las tasas de

**Cuadro 11. Porcentaje de población viviendo en localidad de 2 000 y más habitantes y de 20 000 y más habitantes, y porcentaje de población analfabeta para distintos países latinoamericanos**

<i>País</i>	<i>% población 2 000 y —</i>	<i>% población en localidades de 20 000 y más habitantes</i>	<i>% analfa- betismo</i>
Argentina	68	57.5	8.6
Uruguay	75	58.0	9.7
Costa Rica	31	24.0	15.7
Chile	64	54.7	16.2
Panamá	42	33.1	21.7
Cuba	52	35.5	22.1
Paraguay	30	16.5	25.5
Colombia	47	22.2	27.1
Ecuador	36	26.9	32.7
Venezuela	63	47.2	34.2
México	54	29.6	34.6
Rep. Dominicana	29	18.7	35.5
Brasil	40	28.1	39.0
Perú	39	28.9	39.4
Nicaragua	34	23.0	50.2
El Salvador	31	17.7	52.0
Honduras	21	11.6	55.4
Bolivia	30	19.6	60.0
Guatemala	27	11.2	62.1
Haití	12	5.1	89.5

Fuente: OEA, Departamento de Asuntos Sociales, Unión Panamericana, Secretaría General, Washington, D. C., 1969.

analfabetismo según distribución urbana y rural (y su interacción con el sexo) se advierten más dramáticamente en el cuadro 12.

Nótese que salvo en las mujeres de zonas rurales de Uruguay o Cuba, las tasas de analfabetismo femenino son más elevadas que las masculinas, sin embargo cuando el análisis se hace por cohorte de edad, en la mayoría de los países la relación se invierte para los grupos de edad más joven (Uruguay, Argentina, Costa Rica, Chile, Panamá, Cuba, Colombia, Venezuela, R. Dominicana, Brasil, Nicaragua y Honduras).

Los cuadros 14 y 15, nos permiten apreciar tanto el efecto de los programas de escolarización a través

**Cuadro 12. América Latina, analfabetismo censal, según urbano rural y sexo, para países, porcentajes**

<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Urbano</i>		<i>Rural</i>	
		<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
Argentina	1960	5.0	7.5	16.6	20.9
Uruguay	1963	6.8	7.6	17.6	13.9
Costa Rica	1963	4.0	6.8	21.1	22.6
Chile	1960	7.0	10.9	31.1	36.5
Panamá	1960	5.8	7.7	36.8	40.2
Cuba	1953	11.0	11.2	42.6	36.7
Colombia	1964	11.9	17.4	38.4	44.4
Ecuador	1962	8.1	15.2	38.5	50.7
México	1960	16.7	25.5	42.9	55.3
Brasil	1950	20.1	32.3	60.9	73.2
Nicaragua	1963	17.5	23.0	69.2	71.3
El Salvador	1961	21.0	35.0	61.3	71.4
Honduras	1961	21.0	30.4	60.4	68.8
Guatemala	1964	27.2	41.7	70.4	84.6

Fuente: Statistical Abstract of Latin America. Latin American Center University of California, Los Angeles, D. C., 1972.

Existen datos para analfabetismo por sexo que no están discriminados por urbano-rural para Paraguay (19.2-31.5); Venezuela (32.0-41.6); R. Dominicana (33.3-37.6); Perú (25.6-31.5); Bolivia (57.6-77.2); Haití (87.2-91.5).

de la población que se va incorporando al sistema, asumiendo que el efecto de las campañas de alfabetización masiva es mínimo (analizaremos más adelante este fenómeno).

Efectivamente puede observarse que las tasas de analfabetismo decrecen con la edad, con intensidad diferente en la mayoría de los países.

Las excepciones son Cuba para varones y mujeres (hasta el año 1953), y Brasil en varones, donde las tasas no mantienen un ritmo constante de crecimiento, sino que aumentan en relación a la población de más edad. Los avances en términos de cohortes son bastante significativos en algunos países, particularmente para el caso de las mujeres.

Una forma de calcular los avances en términos de permeabilidad del sistema, es la confrontación entre las tasas de analfabetismo de dos grupos extremos de

edad, (por ejemplo el porcentaje de analfabetos en el grupo de 15-19 vs. el grupo de edad 55-64, como una manera de examinar el avance educacional en cada país y para cada sexo. Los resultados, computados a partir de los datos de los cuadros 14 y 15 son los siguientes:

**Cuadro 13. Porcentajes de mejoramiento en las tasas de analfabetismo entre dos grupos de edades extremos, para varones y mujeres en distintos países latinoamericanos (15-19 vs. 55-64)**

<i>País</i>	<i>Diferencia porcentual</i>	
	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
Argentina	91.4	234.0
Uruguay	446.9	1 000.0
Costa Rica	129.7	185.2
Chile	126.0	224.7
Panamá	208.2	259.2
Cuba	— 5.1	44.4
Paraguay	127.0	246.6
Colombia	91.6	186.3
Ecuador	98.9	134.6
Venezuela	109.0	146.0
México	87.4	112.1
Rep. Dominicana	231.7	307.3
Brasil	65.0	79.7
Perú	131.6	86.2
Nicaragua	2.1	33.4
El Salvador	44.3	72.1
Honduras	19.8	53.7
Bolivia	52.1	27.9
Guatemala	29.3	27.7
Haití	5.4	6.4

Con la excepción de Perú, Bolivia y Guatemala, la diferencia porcentual es favorable hacia las mujeres; es decir que el sistema ha sido más permeable hacia éstas que hacia los varones. Es de notar que en esos tres países, la composición de población indígena es bastante elevada, lo que puede estar indicando una persistencia de valores culturales en los que la marginalización de la mujer tiene una mayor influencia que

Cuadro 14. Analfabetismo según grupo de edad, para distintos países latinoamericanos.  
Porcentajes (Mujeres)

País	Año	Grupo de edad										Desconocida
		15-19	20-24	25-29	30-34	35-44	45-54	55-64	65 y +			
Argentina	1960	5.0	5.4	5.8	6.6	8.4	11.9	16.7	26.9	35.8		
Uruguay	1963	1.6	2.6	3.6	4.3	6.4	11.2	17.6	27.1	13.2		
Costa Rica	1963	8.1	11.7	15.0	15.3	17.2	21.3	23.1	32.0	19.6		
Chile	1960	8.9	11.4	12.4	10.3	18.1	22.1	28.9	37.9	—		
Panamá	1960	12.0	15.3	19.7	20.7	23.1	31.1	43.1	49.2	—		
Cuba	1953	18.7	17.1	15.6	16.6	17.6	20.9	27.0	41.7	—		
Paraguay	1962	14.6	18.6	24.6	27.1	34.1	43.7	50.6	66.9	33.9		
Colombia	1964	16.1	20.5	24.3	27.2	32.4	38.6	46.1	55.2	—		
Ecuador	1962	21.7	28.2	34.1	36.4	43.0	47.7	50.9	55.2	—		
Venezuela	1961	25.0	30.6	35.4	39.1	48.6	57.0	61.5	58.9	—		
México	1960	27.2	31.5	35.8	39.0	44.9	52.3	—	57.7 <sup>1</sup>	—		
Rep. Dominicana	1960	16.7	25.0	—	—	46.4	56.9	68.0	73.5	—		
Brasil	1960	32.5	35.0	38.8	42.9	51.4	58.4	—	—	—		
Perú	1961	35.6	42.5	47.3	48.7	56.8	62.6	66.6	73.5	78.4		
Nicaragua	1964	41.6	47.1	—	—	55.0	55.3	55.5	53.7	—		
El Salvador	1961	40.2	45.8	43.6	46.5	62.1	66.1	69.2	69.1	81.7		
Honduras	1961	44.5	51.5	58.7	62.8	66.0	67.4	68.4	65.1	52.0		
Bolivia	1950	67.5	69.8	74.9	78.4	80.5	82.7	86.3	88.9	93.0		
Guatemala	1964	60.6	64.5	65.9	68.4	71.4	74.3	77.4	75.3	—		
Haití	1950	87.8	88.8	91.7	92.5	93.6	93.3	93.4	93.2	94.3		

Fuente: Statistical Abstract of Latin America, Latin American Center; University of California, Los Angeles, Dic., 1972.

<sup>1</sup> Se refiere a la población de 60 años y más.

**Cuadro 15. Analfabetismo según grupo de edad, para distintos países latinoamericanos. Porcentajes (Varones)**

País	Año	Grupo de edad										Desconocida
		15-19	20-24	25-29	30-34	35-44	45-54	55-64	65 y +			
Argentina	1960	5.8	5.4	5.0	5.4	6.5	8.9	11.1	18.6	43.6		
Uruguay	1963	3.2	3.6	4.8	5.6	7.7	11.9	17.5	25.9	20.4		
Costa Rica	1963	9.1	12.3	15.0	14.7	11.6	19.2	20.9	26.4	16.0		
Chile	1960	10.0	11.5	11.5	12.5	15.2	17.8	22.6	31.0	—		
Panamá	1960	13.4	17.2	20.3	20.4	21.4	28.0	41.3	46.6	—		
Cuba	1953	26.6	23.0	20.5	21.3	21.7	22.3	25.3	41.4	—		
Paraguay	1962	12.2	13.2	16.1	17.9	20.5	24.2	27.7	37.5	22.6		
Colombia	1964	19.0	19.5	21.2	22.6	26.0	29.8	36.4	47.7	—		
Ecuador	1962	18.6	21.9	25.9	26.4	31.7	34.9	37.0	41.9	—		
Venezuela	1961	25.5	24.2	25.0	25.2	32.9	42.8	53.3	57.0	—		
México	1960	24.6	24.2	26.2	27.5	30.9	37.6	46.1	— <sup>1</sup>	—		
Rep. Dominicana	1960	18.3	18.7	?	?	37.9	47.0	60.7	73.0	—		
Brasil	1960	34.3	30.8	30.9	32.1	44.3	48.9	56.6	— <sup>1</sup>	—		
Perú	1961	17.1	18.1	20.2	21.2	27.2	33.8	39.6	52.1	55.1		
Nicaragua	1963	48.6	50.1	—	50.3 <sup>2</sup>	51.7	50.1	49.6	48.2	—		
El Salvador	1961	38.4	39.2	44.2	45.7	49.2	52.0	55.4	57.3	57.4		
Honduras	1961	46.9	47.4	50.3	51.4	55.1	55.2	56.2	52.8	42.8		
Bolivia	1950	47.2	45.9	52.4	57.0	61.0	65.6	71.8	80.2	85.7		
Guatemala	1964	51.8	51.5	51.2	52.9	58.0	59.4	67.0	68.6	—		
Haití	1950	85.1	83.8	86.3	86.0	88.7	90.0	89.7	90.8	87.9		

Fuente: Statistical Abstract of Latin America, Latin American Center; University of California, Los Angeles, Dic., 1972.

<sup>1</sup> Se refiere a la población de 60 años y más; <sup>2</sup> Incluye de 25 a 34 años.

los factores que ayudan a una mayor escolarización de la mujer en las generaciones jóvenes en el resto de los países latinoamericanos.

Los casos más notables de avance en ambos sexos son Uruguay, R. Dominicana, Panamá y Paraguay.

En Uruguay, la disminución del analfabetismo en las mujeres ha sido la más alta del área, alcanzando un elevado porcentaje de mujeres jóvenes de educación universitaria, mientras que puede esperarse una disminución para las tasas de varones hasta alcanzar el nivel femenino. La R. Dominicana —aunque con menor intensidad que en Uruguay— ha producido avances sustantivos en ambos sexos, notándose claramente una disminución lineal en cada cohorte. De seguir esa tendencia, el país pasaría en las décadas de los 70 y 80 a los niveles de analfabetismo de los países más adelantados del área. Lo mismo para Panamá, donde la disminución entre una y otra cohorte de edad es más acentuada.

En el caso Argentino, la disminución del analfabetismo femenino a través de las diferentes cohortes ha sido sistemático; mientras que en el caso de los hombres la tendencia parece dirigirse no hacia una disminución sino hacia un aumento, en una tendencia similar (aunque no tan acentuada) como en el caso cubano hasta el año 1953.

Varios países han mantenido sus tasas relativamente estacionarias, particularmente Nicaragua, Haití, Honduras, Guatemala, Bolivia y El Salvador. Es decir la situación educacional en cuanto a la penetración al sistema parece no haber cambiado sustantivamente para las distintas generaciones, lo que hace pensar que la escolarización es fuertemente dependiente de la estructura de clases, de factores ecológicos y de la producción. En otros términos, parecería que la asistencia a la escuela es un fenómeno de las clases altas y medias altas urbanas.

No nos hemos planteado una hipótesis precisa en cuanto a los cambios en las tasas de analfabetismo cuando estas se discriminan por sexo, en las edades jóvenes. Solamente se nos ocurre plantear la siguiente línea de argumentación:

a) Es evidente que en los últimos años la población incorporada al sistema educacional formal ha estado en constante aumento;

b) También es claro que las tasas de deserción más elevadas se producen en los dos primeros años de la escuela primaria, particularmente en las zonas rurales y en los sectores marginales de las zonas urbanas;

c) Es posible que las tasas de deserción en estos años sean diferenciales por sexo, es decir, que las mujeres desertan en una proporción significativamente menor que los varones.

Esto explicaría las tasas de analfabetismo diferencial en las edades jóvenes. Para las edades adultas y para los países como Perú, Bolivia y Guatemala, donde la diferencia aún se mantiene, es posible que no se trate de un problema de deserción diferencial, sino más bien de acceso diferencial por sexo a la escuela, en donde se entremezclan problemas de sub-cultura, con sistemas de producción que hacen a una segregación de las mujeres, especialmente en los sectores rurales; es decir, aquí las mujeres jóvenes no concurren en proporción significativa a las escuelas.

### *Síntesis*

Varios son los factores que explican las tasas diferenciales de analfabetismo en el área. El ritmo de las transformaciones estructurales ha sido en América Latina particularmente intenso en las últimas dos o tres décadas, particularmente aquellos relativos a la población. De estos se destacan los siguientes:

a) *El crecimiento acelerado de la población:* con la sola excepción de Argentina, Uruguay y posible-

mente Cuba, el resto de los países latinoamericanos poseen tasas de crecimiento de población superior al dos por ciento, con una gran cantidad de países en una situación de “explosión demográfica”, es decir con tasas superiores o iguales al 3 por ciento anual. El crecimiento acelerado de la población ejerce en el caso de la educación un efecto “negativo” en la medida en que la demanda crece y se acelera en los sectores de la población donde la educación es considerada básica y compulsiva. Por lo general son los países con mayores problemas en la cobertura de la matrícula aquellos que detentan las mayores tasas de crecimiento demográfico, acentuando así la demanda a corto, mediano y largo plazo. De esta manera es fácil anticipar que factores tales como la eliminación del analfabetismo y la incorporación de la población en edad escolar al ciclo básico de la educación, será una tarea que requerirá una inversión física y monetaria que los dos tercios de los países latinoamericanos —cuya población con edades menores a los 15 años oscila entre el 45 y 48 por ciento— serán capaces de enfrentar únicamente con una transformación radical de los sistemas convencionales, y con una alta inversión monetaria.

b) *Urbanización*: otra de las características importantes de la región es la “velocidad” del crecimiento urbano, y las formas en cómo se distribuye la población de los países por áreas o por regiones. Urbanización y composición de la fuerza de trabajo son los factores con la mayor “capacidad explicativa” tanto en lo referente al ritmo de absorción del sistema educacional como a las formas en que evoluciona la matrícula. La urbanización ejerce efectos “negativos” y efectos “positivos” sobre el sistema. La concentración de la población en ciudades medianas y grandes facilita fuertemente la oferta de servicios educacionales formales y no formales que son difíciles de im-

plementar cuando abundan los poblados muy pequeños, como es el caso de México, donde según datos del Censo General de Población de 1970 existían 83 705 poblados con menos de 500 habitantes. A este respecto, por ejemplo, la experiencia latinoamericana indica que los programas extraescolares tienden a concentrarse, y son más exitosos en las zonas urbanas que en las zonas rurales.<sup>22</sup> Por otra parte, tomando los valores de las tasas de analfabetismo (población de 15 años y más) y de urbanización (población de más de 2 000 habitantes —U—, y de más de 20 000 habitantes —U<sub>2</sub>—) de cada país y correlacionándolos, encontramos que las correlaciones (Pearson, Producto-momento) para los años de 1960 fueron negativas y de una magnitud importante:  $r_{a. u} = -754$ ;  $r_{a. u_2} = -.760$ . Estos valores y la relación se confirma cuando se toman como macrounidades los países y como microunidades los estados y aún los municipios. Si bien la oferta educacional se hace más fácil, la urbanización tiende a aumentar la demanda no solamente en el nivel primario, sino además en los niveles medio y superior. Tal demanda no se está cubriendo con la misma intensidad para los distintos niveles. En términos de crecimiento de la matrícula y para el área como un todo, entre 1950 y 1960 la expansión de la matrícula por ciclo de enseñanza fue de 5.7 por ciento anual para el primario, 9.8 por ciento para el ciclo medio, y del 8.4 por ciento para el superior. La tendencia tiende a agudizarse en la década 1960-1970 donde el incremento de la enseñanza primaria fue de 5.2 por ciento, el de la media del 10.8 por ciento, y el de la superior del 10.9 por ciento. El cuadro 5 presenta datos de crecimiento de la matrícula por países en los distintos niveles del sistema. Como puede obser-

<sup>22</sup> Ver especialmente F. X. Swett: "Financiamiento y movilización de los recursos para la educación en áreas rurales de la América Latina", Mimeo, BID, 1976.

vase la generalización de estas cifras globales para "América Latina" puede producir algunas confusiones, ya que las formas que adquiere el crecimiento son distintas según cualidades histórico/estructurales de algunos países y regiones.

Sintéticamente se podría afirmar que las tasas de analfabetismo son más bajas en los sectores urbanos que en los sectores rurales, simplemente porque: *i*) existe mayor oferta educacional, es decir, existen escuelas y en esas escuelas la oferta incluye al menos el ciclo primario completo; *ii*) porque al mismo tiempo, existe además una mayor demanda educacional; y *iii*) porque el contenido de la educación es más relevante para la existencia cotidiana a todos sus niveles.

*c) Composición de la fuerza de trabajo:* como varios economistas y sociólogos latinoamericanos lo han destacado, la economía latinoamericana adquiere una dinámica que refleja diversos grados de dependencia y consecuentemente diferentes potenciales de crecimiento según la forma en como se articulan las economías nacionales y regionales a los centros hegemónicos y a la estructuración del mercado a nivel mundial. Entre otros factores, la transición de las economías primarias hacia economías de tipo industrial va a depender de las relaciones con las metrópolis, el tipo de actividad de exportación, la cantidad y el tipo de fuerza de trabajo requerida, el tipo de inversión (local o foráneo, directo o indirecto), la magnitud de las exportaciones, etc.<sup>23</sup> En términos de la composición de la fuerza de trabajo, una de las especificidades de Amé-

<sup>23</sup> Ver especialmente las tipologías de F. H. Cardoso (*Cuestiones de Sociología del Desarrollo en América Latina*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1972); C. Furtado (*La economía latinoamericana desde la Conquista Ibérica hasta la Revolución Cubana*; Ed. Siglo XXI, México, 1973); D. Ribeiro (*Universities and Social Development*" en *Elites in Latin America*, Ed. S. M. Lipset y Solari, A.; Oxford University Press, London, 1967); G. Germani (*Sociología de la Modernización* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971).

rica Latina se manifiesta en la relación entre las estructuras de producción y la redistribución de la fuerza de trabajo; según sectores de la economía el cambio se da desde una concentración en el sector primario, hacia una aceleración de la terciarización, sin que exista un crecimiento significativo del sector secundario. Por ahora nos interesa señalar que además del paralelismo que existe en las pautas de evolución de la matrícula escolar y los de los cambios en la composición de la fuerza de trabajo, estos cambios inciden fuertemente sobre la demanda educacional, particularmente en los aspectos referentes a la necesidad de poseer una calificación para incorporarse al mercado de trabajo. Aquí hay toda una dinámica donde la “certificación” y el “credencialismo” tienden a producir una “devaluación” de la educación, particularmente cuando las tasas de desempleo son elevadas.

En términos de analfabetismo existe una importante asociación entre éste y la composición de la población económicamente activa, cuando ésta se analiza por sector de la economía. Tomando datos censales para 1960, las correlaciones encontradas por sector fueron las siguientes: analfabetismo y sector primario .864; analfabetismo y sector secundario: —.756; analfabetismo y sector terciario: —.850, Aldo Solari,<sup>24</sup> analiza la evolución de la matrícula en los países desarrollados y en América Latina en lo relativo a las demandas del aparato productivo en la creación de nuevos roles ocupacionales que demandan mayores calificaciones educacionales, concluyendo que aparentemente en Europa y los E. U. la evolución de la matrícula aparecería como más armónica en los requerimientos del sistema, mientras que en el caso de América Latina la relación directa causal cuya influen-

<sup>24</sup> Solari, A: “Algunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina”; *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, No. 1. junio-diciembre, 1971.

cia va desde el sistema económico al sistema educacional es dinámica únicamente para algunos sectores de la sociedad (los sectores urbanos) y esto con algunos problemas.

¿Por qué las tasas de analfabetismo están relacionadas positivamente con el sector primario de la economía y negativamente con los sectores secundarios y terciarios?: i) porque la agricultura dominante es la agricultura tradicional, arcaica, de baja productividad, destinada ya sea el autoconsumo, o para el consumo local. En los sectores donde impera la agricultura moderna, para exportación mayormente, las tasas de analfabetismo tienden a ser bajas (ver por ejemplo los casos de Buenos Aires en Argentina, Ica y Lima en Perú, y para el caso de países enteros Costa Rica). ii) el predominio de los sectores secundarios y terciarios de la economía implica formas de organización más complejas que las imperantes en el sector agrícola, de allí que la demanda por calificación se haga presente en fábricas y oficinas; c) además, en el caso latinoamericano, las migraciones han dado como resultado altas tasas de subempleo y desempleo urbano, lo que ha traído aparejados mayores sistemas de selección por parte de los empleadores, los que utilizan como uno de sus criterios el nivel de escolaridad de los candidatos, empleando solamente aquellos que tengan al menos escuela primaria completa (esto genera a su vez que la demanda por escolaridad se haga aún más intensa con el correr del tiempo).

d) *Sexo y edad*: cuando se examinan las tasas de analfabetismo a nivel de países o regiones, se encuentra por lo general una estrecha asociación de la educación con estas dos variables demográficas: las mujeres tienden a manifestar menores niveles educacionales que los varones y los jóvenes poseen mayores niveles educacionales que los viejos. Sin embargo, cuando se discriminan las tasas de analfabetismo por

sexo y por edad, encontramos que para los grupos de las edades jóvenes (15 a 19 años) la tendencia se revierte para la influencia del sexo sobre el analfabetismo, ya que en un buen porcentaje de países (Argentina, Costa Rica, Uruguay, Chile, Panamá, Cuba, Colombia, Venezuela, Brasil, República Dominicana, Nicaragua y Honduras) las tasas de analfabetismo femenino son menores que las tasas de analfabetismo masculino. Existen diferencias entre países y cuando se comparan las tasas de analfabetismo en los grupos de edades de 15 a 19 años con los grupos de 55 a 64 años, puede notarse que la tasa de incremento para las mujeres es más elevada que la de los varones, con la sola excepción de Guatemala. Los avances más notables se han producido en Uruguay, República Dominicana, Panamá y mientras que varios países han mantenido tasas relativamente estacionarias particularmente Nicaragua, Haití, Honduras, Guatemala, Bolivia y El Salvador. En Argentina, Cuba y Brasil se notaba primero una disminución del analfabetismo hasta las edades de 25 a 29 años, y luego producirse un incremento de las mismas.

Lo notable es que solamente en el caso cubano (datos de 1953) estas relaciones se mantienen para ambos sexos, mientras que en los otros países la regresión se produce únicamente para el sexo masculino. Ignoramos por qué se dan estas fluctuaciones. Probablemente están reflejando la compleja influencia de aspectos de discriminaciones sexuales en la subcultura social (nótese que son los países con mayor componente de población indígena los que tienden a reflejar mayores amplitudes en las tasas de analfabetismo, incluso en las zonas urbanas), con la dinámica del mercado de trabajo y la utilidad relativa de los niños de distintos sexos en actividades productivas, las tasas de desempleo, etc., entre los sistemas educativos y la economía, tanto por la índole de su crecimiento como en el pro-

ceso de redefinición al que están siendo sometidos.<sup>25</sup> sin embargo las formas en que se articulan el desarrollo económico con el desarrollo social son múltiples.

En lo relativo al papel de la educación en la política, los argumentos de G. Rama<sup>26</sup> son muy esclarecedores, particularmente cuando dice que “la educación, en cuanto organización que maneja el mayor volumen de masas de la sociedad, pasa a tener un papel crucial en la determinación de las relaciones de grupos y clases sociales, en lo ideológico y en movilizaciones políticas, por lo que muchas de las políticas educativas devienen casi exclusivamente políticas de control de aquellas relaciones. La capacidad estructural del sistema para satisfacer las expectativas de cambio y movilidad de una generación así como la distribución de oportunidades, crea contradicciones que a veces ejercen un efecto equilibrante sobre las tensiones sociales (por ejemplo cuando los grupos en movilización consideran que sus oportunidades de ascenso social son inminentes) o disruptivas (cuando el sistema no satisface las expectativas y acentúa la distancia entre los grupos.

En la inmensa mayoría de los países que estamos considerando, prevalecen cambios estructurales donde ante la demanda por mayor participación aparecen grupos y alianzas disímiles que tratan de ampliar el sistema social, “sin modificar el esquema capitalista de producción y las relaciones entre clases sociales cuya existencia o es negada, o se presume que es superable por la política preconizada”.<sup>27</sup> De los actores sociales, son quizá las clases medias urbanas y las clases altas tradicionales las que ejercen mayor presión sobre el sistema educacional. Las primeras —en expansión— por su influencia como grupo de presión

<sup>25</sup> M. Wolfe: “Educación, Estructuras Sociales y Desarrollo en América Latina”. Evain, 1966.

<sup>26</sup> G. Rama: “Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo”, Mimeo, CEPAL, Buenos Aires, 1974.

<sup>27</sup> G. Rama: *Ibid.*

por su predominio entre los que manejan el sistema (maestros, planificadores, funcionarios); las segundas por la gran resistencia "abierta o solapada, consciente o inconsciente, organizada o espontánea, contra las tendencias e innovaciones".<sup>28</sup>

Las clases obreras, con escasa o nula influencia en el sistema, tienen acceso al mismo en la medida que habitan en sectores urbanos; sin embargo, el acceso al sistema se limita ya sea al nivel primario de la educación o a las escuelas técnicas o de capacitación cuando se asciende a los niveles medios.

Finalmente, para las clases campesinas y para los grupos indígenas las que definitivamente no ejercen ninguna influencia sobre el sistema, la oferta educativa cuando existe es mínima y de muy baja calidad. De ahí su marginalización y la perpetuación de altas tasas de analfabetismo.

Una proporción general que podría derivarse de estos últimos comentarios es que el acceso a la educación depende de manera directa de la capacidad del grupo o la clase para ejercer presiones sobre aquellos que detentan el poder, presiones que en este caso resultan en la oferta concreta de escuelas en las localidades donde habitan esas clases y grupos.

Solamente a través de la revolución social es posible garantizar la oportunidad de acceso igual al sistema educacional para todos. Sin embargo, los caminos para el cambio social son múltiples y en estos las reformas ocupan un lugar importante, siempre y cuando se fijen lineamientos y metas, claramente visibles y que eviten los resquicios legales por donde se vuelven hacia las tendencias del pasado. En los sistemas educacionales al menos, las reformas, cuando son establecidas mediante metas específicas y cuando involucran

<sup>28</sup> F. Fernández: "Esquema y ritmo del desarrollo en América Latina", en F. Cardoso y F. Weffort (eds.): "América Latina: Ensayos de Interpretación Sociológica"; Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1970.

la participación activa de los interesados, son importantes porque permiten el ajuste a los procesos de aculturación y de acomodación a las nuevas condiciones, al mismo tiempo que ofrecen una oportunidad importante para recolectar información y para reflexionar sobre las nuevas experiencias.

En todos los países latinoamericanos los retrasos del sistema educacional son grandes, concentrándose los problemas más agudos en los sectores rurales, donde la organización del sector campesino es extremadamente débil cuando no inexistente, al que se le agregan problemas de comunicación, tanto por el lado del lenguaje, cuanto por los de distancia, accesibilidad, etc. En las ciudades también hay muchos problemas, problemas que tienden a concentrarse en la población que se denomina marginalizada precisamente porque no tiene acceso a los servicios que van a cubrir sus necesidades básicas (salud, habitación, vivienda, medicina, participación social y política, educación). En las ciudades se concentran volúmenes importantes de alfabetos, que representan a la población adulta que se ha incorporado a las ciudades a través de procesos de migración del campo a la ciudad.

Insistimos anteriormente en que no solamente hay que incorporar la masa marginada a la educación, sino que hay que llevar la escuela al pueblo de manera que ésta se incorpore a la comunidad. De la misma manera hay que insistir en que el avance en la capacitación técnica y profesional, en la preparación de un ciudadano consciente de sus derechos y responsabilidades, no puede dar otra cosa que resultados positivos, porque los procesos de transformación de la realidad objetiva y subjetiva sólo pueden alcanzar eficiencia a partir del momento en que se adopte una perspectiva de trabajo fecunda donde la participación de los grupos interesados comporte canales de comunicación entre partícipes y responsables.

## Capítulo III

### ANALFABETISMO EN TRES PAÍSES LATINOAMERICANOS

#### *Introducción*

Los tres países seleccionados son Argentina, Perú y México. Las razones para su selección son de dos tipos: 1) Cada uno de ellos representa características estructurales diferentes; si no extremas, al menos polares.<sup>29</sup> 2) Existe para esos países información de carácter censal bastante completa.

*Argentina* detentaba en la década de los 60 las tasas más bajas de analfabetismo en América Latina. Desde el punto de vista del tamaño físico, es el segundo país, comprendiendo su población a aproximadamente un 9 por ciento de la población total latinoamericana, con el crecimiento demográfico más bajo del área (1.2%). La población es básicamente de origen europeo, con escasa o nula población indígena (170 000 indígenas diseminados en las provincias de Jujuy, Salta, Corrientes, Chaco, Santiago del Estero y Neuquen). En términos generales Argentina puede calificarse como país

<sup>29</sup> A los fines de un análisis comparativo con casos extremos hubiera sido tal vez conveniente seleccionar para el análisis a países como Haití, Bolivia, Guatemala y Honduras. Desafortunadamente no puede llegar a disponer de información estadística para la década de los 60.

industrializado y urbanizado, con una fuerza de trabajo ocupada principalmente en los sectores terciario y secundario de la economía, con el 68% de la población viviendo en localidades de más de 2 000 habitantes (73% en 1970). En 1971, el producto Bruto Interno por habitante era el más alto en América Latina (US 1074.9, para un promedio latinoamericano de 564.4). La esperanza de vida al nacer era estimada en 1962 en los 68 años.

*Perú* con un 4.70 por ciento de la población total de latinoamérica, tenía en 1961 un 39.4% de analfabetos, siendo la estructura de producción predominantemente rural. La población peruana —y esa es su característica distinta con respecto a Argentina— tiene una alta proporción de población indígena (aproximadamente el 40% de la población), la mayoría de la cual aún continúa hablando Quechua y Aymará. El crecimiento demográfico peruano era en 1960 del 3.1% estando la tasa anual de crecimiento de la población de 5 a 24 años en franco crecimiento. El 61% de la población peruana en 1960 residía en localidades de menos de 2 000 habitantes, y para 1970 se estimaba que el porcentaje se había reducido a un 51%. El producto Bruto Interno por habitante en el Perú era en 1971 de US \$ 447.6 y la esperanza de vida al nacer era estimada en 1962 en los 52 años.

*México*, con un 34.6% de analfabetos en 1960 (6 742 650 analfabetos) es el segundo país en tamaño de población en el área (aproximadamente 48 000 000 de habitantes en 1970). De acuerdo a los datos del censo de 1970, había en México 3 111 415 personas mayores de 5 años que hablaban una lengua indígena, lo que hace aproximadamente a un 7.80 por ciento de la población total. En 1960 la población económicamente activa se distribuía en forma bastante similar al Perú con una predominancia del sector primario de la economía sobre el terciario y el secundario, aunque

para 1970 el porcentaje se había reducido a un 41.8% de la fuerza de trabajo. En 1960 más de la mitad de la población (54%) residía en localidades de 2 000 habitantes o más y en 1970 era del 62%. El Producto Bruto por habitante en 1971 era de US \$ 683.2 con una esperanza de vida al nacer en 1962 de los 58 años.

Las limitaciones y alcances de las análisis al interior de cada país y de las comparaciones, están condicionadas principalmente por el monto y tipo de información existente y por el grado de elaboración de los mismos.

### *El caso de Argentina*

Destacamos en secciones anteriores de este trabajo el progreso relativo de Argentina en cuanto a filosofía de la educación y a la concepción del rol que los sistemas educacionales deberían jugar en el desarrollo económico y social de la nación. Las concepciones de Rivadavia, Alberdi, Moreno, y especialmente Sarmiento, hacían de la educación formal el pilar a partir del cual se lograría el progreso.

Inspirado por pensadores europeos y norteamericanos, tales como Tocqueville, Rousseau, Jefferson y Franklin, es Sarmiento quien quizá exprese mejor el programa de integración del sistema educacional en el plan general de la modernización de Argentina. En sus múltiples ensayos llega a una serie de diagnósticos en los cuales el progreso se basa en tres programas básicos de gobierno: rutas de comunicación, población y educación. El tema principal de Sarmiento y su generación es el de la *preparación de ciudadanos* para la evolución política, técnica e industrial.

Aunque para la primera generación de libertadores en Argentina (Belgrano, Moreno, San Martín) la ideología dominante fue la del iluminismo (la historia es hecha por la razón, el orden social es garantizado y basado en la racionalidad de los hombres libres, etc.) ;

para la segunda generación —a la cual pertenecen Sarmiento, Echeverría y Alberdi— la ideología dominante es la del racionalismo francés (particularmente en lo referente al resurgimiento del nacionalismo y los principios del liberalismo inglés y norteamericano, con la secularización del gobierno, la racionalidad del plan, la democratización de sus organizaciones). Los polos de la contradicción se dan en términos de la “barbarie” representada por el desierto, la dispersión de la población, la falta de comunicación, la España de la Inquisición, el gaucho irracional e indisciplinado; y la “civilización” representada por el asociacionismo, la participación y las ideas liberales y modernas de la civilización industrial. Ese contraste se visualiza casi en los mismos términos con que algunas generaciones de sociólogos irían a conceptualizar más tarde como las raíces del problema de la modernización. Y es importante destacar esto, porque si bien Sarmiento y su generación sientan las bases y todo el aparato superestructural para una política de modernización, es evidente que aunque Argentina incorpora las masas al sistema educacional en periodos relativamente más tempranos que el resto de América Latina, los planes visualizados nunca llegaron a cumplirse. Hay una serie de razones a las que no podemos prestar debida atención aquí pero vale mencionar algunas: *a)* los cambios en el aparato político, particularmente la llegada de Rosas al poder y la influencia de los caudillos regionales que nunca llegaron a visualizar la magnitud del proyecto; *b)* más importante, el fracaso ocurre porque no se preparan las bases infraestructurales que van a permitir la realización de estos ideales (especialmente por la no implementación de los modelos más igualitarios de distribución de la tierra al estilo del “American Farmer” tal como se proponía).

No es sino hasta el dictamen de la Ley 1420, promulgada en 1884, en que se establece la escolarización

obligatoria y gratuita para la población comprendida entre los 6 y 12 años de edad, y que se sientan las bases jurídicas que, con el correr del tiempo, van a establecer la posibilidad de acceso al sistema educacional en todos sus niveles —con carácter gratuito— en las instituciones dependientes del estado en todo el territorio nacional. Aunque la ley 1420 (conocida también como “Ley de la enseñanza laica” por su artículo 8 que establece el principio de la “neutralidad religiosa”) se refiere específicamente a las escuelas primarias de la Capital Federal y los Territorios Nacionales, su impacto en las legislaciones provinciales fue inmediato, adaptándose legislaciones similares en cada una de las provincias.<sup>30</sup>

Resultó evidente ya en 1890, que la facilidad para ofrecer servicios educacionales gratuitos a la población en edad escolar, dependía directamente del estado de recursos de las provincias, de allí que en ese año se dicta la Ley 2737 que dispone la subvención por parte de la nación a las provincias para el mantenimiento de escuelas privadas. Sin embargo esta medida no resultó suficiente, y en 1905 se promulga la Ley 4874 —conocida como Ley Láinez que dispone la instalación por parte del Consejo Nacional de Educación de escuelas nacionales en los territorios provinciales que así lo soliciten. La situación de desequilibrio regional resultaba entonces tan evidente, y lo continúa siendo, ya que en 1965, de 16 200 escuelas en Provincias, 6 700 de ellas eran escuelas nacionales.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Correspondiendo la organización política de Argentina al de una República, en la cual las provincias guardan alguna relación de autonomía con respecto al Gobierno Federal, resulta en el plano educacional, que se den 3 tipos de escuelas; escuelas dependientes de la nación; escuelas dependientes de provincias y escuelas privadas reguladas ya sea por disposiciones provinciales o nacionales.

<sup>31</sup> En los últimos años, los trastornos organizacionales producto de dos tipos de escuelas —una nacional y la otra provincial— que operan con estructuras legales distintas, con

La legislación temprana y la implementación efectiva de las mismas dieron como resultado una progresiva escolarización de la población. Según datos de los distintos Censos Nacionales de Población, la tasa de escolarización primaria en Argentina (6 a 12 años) evolucionó de manera bastante favorable para el conjunto de la Nación.<sup>32</sup>

	<i>Año del Censo</i>					
	1869	1895	1914	1947	1952	1960
Tasa de escolarización	20%	31%	48%	73.5%	86%	90.3%

La tasa de escolarización es el componente que explica el mayor porcentaje de la varianza en la tasa de alfabetización. Es evidente que esta relación está poniendo en manifiesto una serie de aspectos que tienen que ver con la oferta de escuela, con la actitud de la población frente al sistema educacional y el valor que se le adjudica a la educación como parte del mundo cultural, social, político y de la esfera del trabajo. Pero a su vez, hay una serie de determinantes de orden superior —de los cuales todos esos factores dependen— y que son los factores estructurales que señalamos a continuación.

Las tasas de escolarización global y de analfabetis-

salarios diferentes, etc., y que conducen a que ambas no actúen en forma coordinada sino por el contrario de manera competitiva, superponiéndose, etc. se plantea el retorno de las escuelas Lainez al dominio de las escuelas provinciales. La Fuente del dato es: Consejo Nacional de Desarrollo; Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico y Social; Rep. Argentina, Presidencia de la Nación, Tomo I, Sección C; Buenos Aires, 1968.

<sup>32</sup> Fuente: Consejo Nacional de Inversiones; La enseñanza primaria en Argentina: Buenos Aires, 1965.

mo en Argentina, de la misma manera como ocurre con el conjunto Latinoamericano, ocultan los desequilibrios regionales, principalmente como consecuencia del peso poblacional que tienen algunos de los estados con referencia al total nacional. Efectivamente, Capital Federal, Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe en su conjunto representan aproximadamente el 70% de la población total del país, a la vez que son las jurisdicciones políticas con mayores índices de industrialización, urbanización, escolarización, nivel de vida, etc.

El análisis de las tasas de analfabetismo por provincia, permiten mostrar que los desequilibrios regionales continúan determinando tasas de analfabetismo diferencial bastante significativas, producto de factores estructurales que continúan actuando por "encima" de las legislaciones y de la supuesta voluntad de los grupos en el poder para hacer efectivos los derechos consagrados por la ley.

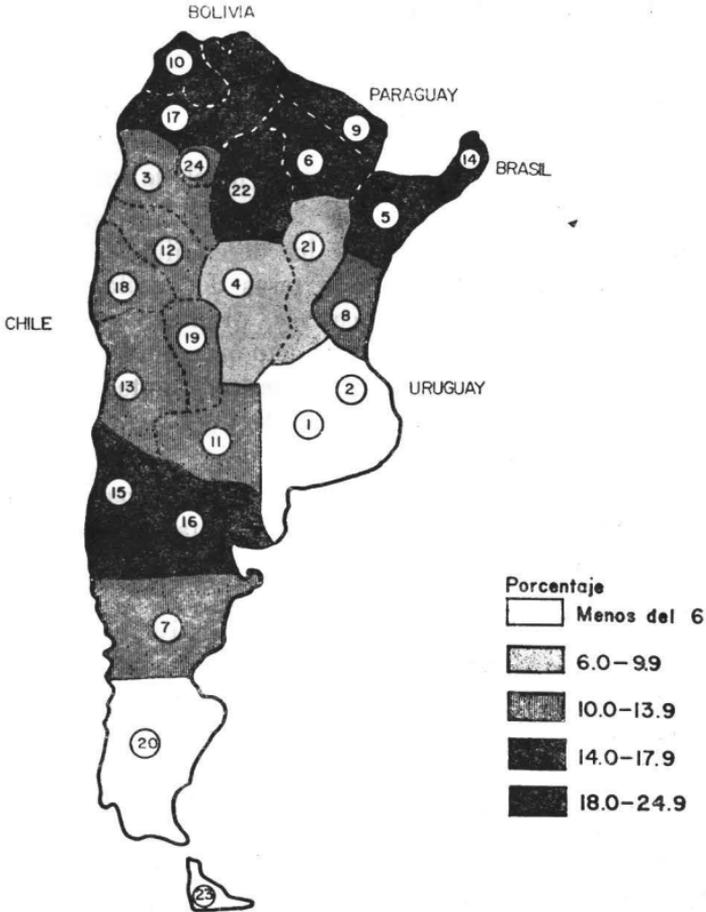
El cuadro 16 presenta la situación del analfabetismo por provincia, en cantidades absolutas y en números relativos, para los Censos de Población de los años 1947 y 1960.

Como puede observarse el avance relativo entre ambos periodos aparece como significativo, aunque de ninguna manera radical, ya que si bien la situación tiende a reflejar algunas mejoras, en general no se produce entre ambos periodos ninguna modificación sustancial. Las provincias atrasadas continúan siendo las mismas, ubicándose al Nordeste y al Noroeste de la República, haciendo frontera principalmente con Bolivia y Paraguay, y en la zona del Chaco-Santiagoño (ver Mapa 1).

Las zonas geográficas de alto analfabetismo se ubican en la región subtropical en donde existe un predominio relativo del sector primario de la economía; además de importantes sectores de la población rural de origen indígena que habla quechua (Jujuy, Salta,

### Mapa 1

ARGENTINA. PORCENTAJE DE ANALFABETOS (14 AÑOS Y MÁS),  
POR PROVINCIA. DATOS DEL CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN  
DE 1960



- |                    |               |                         |
|--------------------|---------------|-------------------------|
| 1. Buenos Aires    | 9. Formosa    | 17. Salta               |
| 2. Capital Federal | 10. Jujuy     | 18. San Juan            |
| 3. Catamarca       | 11. La Pampa  | 19. San Luis            |
| 4. Córdoba         | 12. La Rioja  | 20. Santa Cruz          |
| 5. Corriente       | 13. Mendoza   | 21. Santa Fe            |
| 6. Chacó           | 14. Misiones  | 22. Santiago del Estero |
| 7. Chubut          | 15. Neuquén   | 23. Tierra del Fuego    |
| 8. Entre Ríos      | 16. Río Negro | 24. Tucumán             |

Santiago del Estero) o Guaraní (Corrientes y parte en Formosa). La agricultura está concentrada en la producción de caña de azúcar, tabaco y algodón (Salta, Jujuy) y al algodón, maíz y explotación de bosques (Santiago del Estero, Chaco, Formosa) en donde existe una vasta zona semidesértica denominada Chaco-santiaguense, muy aislada, de escasa productividad, con alta población indígena de habla quechua. La distribución de la tierra representa una superposición de latifundios con minifundios, en la que los indígenas y campesinos pobres habitan las zonas más

**Cuadro 16. ARGENTINA. Porcentaje de analfabetos y cantidades absolutas para dos diferentes años por provincia. Censos Nacionales de Población de 1947 y 1960**

<i>Jurisdicción</i>	1947		1960	
	% analfabetos	Total analfabetos	% analfabetos	Total analfabetos
Capital Federal	5.7	140 305	3.1	74 984
Tierra del Fuego	5.9	243	4.2	249
Buenos Aires	9.8	314 302	5.6	274 808
Santa Cruz	7.8	2 563	5.7	2 256
Córdoba	13.3	136 625	7.9	97 843
Santa Fe	13.4	166 433	8.2	113 806
La Pampa	14.6	16 735	10.0	11 161
San Luis	17.0	17 090	10.9	12 185
La Rioja	18.0	11 873	11.0	8 464
Mendoza	17.3	69 304	11.3	63 333
Catamarca	18.2	15 832	11.6	11 555
San Juan	19.3	31 735	12.1	26 844
Tucumán	21.1	78 592	13.0	62 012
Entre Ríos	19.7	97 264	12.8	66 744
Chubut	19.6	12 066	13.3	12 407
Río Negro	24.0	20 850	16.5	20 506
Misiones	22.6	33 610	16.8	35 396
Neuquén	25.3	13 717	19.0	12 705
Salta	29.8	54 361	19.1	48 397
Formosa	24.3	16 126	19.5	19 753
Santiago del Estero	31.1	82 839	19.8	54 919
Chaco	29.5	74 952	21.2	66 830
Corrientes	31.1	96 559	21.5	68 377
Jujuy	35.1	37 736	24.2	35 874
<b>Totales</b>		<b>1 541 652</b>	<b>8.6</b>	<b>1 201 408</b>

áridas y menos productivas, explotando minifundios que escasamente llevan a la agricultura de subsistencia.

Las zonas de alta alfabetización, correspondientes a Buenos Aires, Capital Federal, Córdoba, Santa Fe, Santa Cruz y Tierra del Fuego, representan tanto a la zona rica en tierras húmedas de la pampa central-este, trigueras y ganaderas de alto rendimiento y de alta concentración industrial, cuando al extremo sur, de escasa población, con distribución de la tierra predominantemente en latifundios, con núcleos importantes de población de origen alemán e inglés, y mano de obra migrante temporaria de origen chileno: en este sector, no sólo población indígena está aislada, sino además en un proceso de franca extinción.

En términos absolutos los grandes núcleos de analfabetos se ubican en las zonas de mayor concentración de población. Para 1960, solamente el complejo Capital Federal-Buenos Aires, junto con Córdoba y Santa Fe representaban a un 47% del total de los analfabetos en Argentina (1 201 408). Mientras que el 53% restante se distribuía en el resto de las 20 provincias. La cantidad absoluta de analfabetos en Tierra del Fuego (249) y Santa Cruz (2 256) es muy baja, y seguramente está concentrada en los sectores más marginados de indígenas adultos y viejos.

### Analfabetismo y algunos factores estructurales

En términos estructurales, las tasas de analfabetismo tienden a concentrarse en zonas rurales, en donde predomina el empleo en el sector primario de la economía.

Las tasas de analfabetismo urbano son sistemáticamente más bajas que en las zonas rurales, para ambos sexos. Aunque en la zona urbana la tasa de analfabetismo es sistemáticamente más alta en mujeres que en

varones, en la zona rural existen excepciones para las provincias de Buenos Aires. Entre Ríos y San Luis en donde la tasa de analfabetismo masculino es superior a la tasa de analfabetismo femenino. Hay que destacar que las tendencias globales recientes para el conjunto de Argentina son hacia una inversión de la tendencia dominante, en cuanto que las tasas de analfabetismo cuando son discriminadas por sexo y por edad, muestran que los porcentajes de analfabetismo para las edades jóvenes son sistemáticamente inferiores en las mujeres que en los varones (ver cuadros 14 y 15).

Las diferencias en las tasas de analfabetismo urbano en varones (cuadro 17) varían del 1.9% en la Capital Federal con un 100% de urbanización, al 9.8% en Corrientes. La diferencia en mujeres es más dramática; nuevamente Capital Federal presenta las tasas de analfabetismo femenino más bajas, mientras que en Jujuy la tasa de analfabetismo femenino representa al 21.1% de esa población.

En la zona rural, la tasa de analfabetismo masculino varía entre un mínimo de 5.3 en Tierra del Fuego (11.2% de la población residiendo en Zona Rural), a un 26% en Corrientes. Para mujeres rurales, las tasas más bajas están nuevamente en Tierra del Fuego (7.6%) mientras que Jujuy presenta las tasas más elevadas 46.9%).

En términos generales la diferencia entre tasas de analfabetismo en varones y mujeres, es más dramática en las zonas de alto analfabetismo (Río Negro, Misiones, Chubut, Neuquen, Formosa, Salta, Santiago del Estero, Corrientes, Chaco y Jujuy), que son las provincias con niveles menores de desarrollo económico y social en Argentina y donde el sector primario de la economía tiene un peso relativo en la estructura del empleo bastante importante.

Las tasas de analfabetismo, discriminadas por grupo de edad indican un franco progreso hacia la desapari-

**Cuadro 17. ARGENTINA. Población urbana; analfabetismo rural y urbano en varones y mujeres (población de 14 años y más), por jurisdicción política. Porcentajes.**  
**Datos del Censo Nacional de Población de 1960**

Jurisdicción	% de población urbana	Analfabetismo			
		Urbano		Rural	
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Capital Federal	100.0	1.9	4.0	—	—
Tierra del Fuego	88.8	3.6	5.0	5.3	7.6
Buenos Aires	87.0	4.0	6.0	10.1	8.5
Santa Cruz	53.6	3.4	6.2	6.5	9.1
Córdoba	68.2	5.2	6.9	12.0	12.1
Santa Fe	76.2	5.5	7.7	13.0	15.0
La Pampa	57.7	6.1	7.9	12.7	13.3
San Luis	51.8	6.8	7.4	15.8	14.4
La Rioja	42.6	5.4	6.8	13.7	16.1
Mendoza	64.0	6.1	8.6	17.5	19.6
Catamarca	41.9	5.2	7.5	13.1	17.9
San Juan	54.3	7.7	8.5	16.7	17.8
Tucumán	54.4	6.9	9.1	18.9	21.1
Entre Ríos	49.5	7.8	9.0	17.9	16.6
Chubut	54.4	5.1	9.7	19.3	27.9
Río Negro	63.5	9.4	13.1	22.9	30.6
Misiones	31.8	5.6	12.1	16.6	26.0
Neuquén	48.0	7.1	12.3	24.4	33.2
Salta	55.0	7.8	13.4	23.3	39.4
Formosa	33.6	6.9	14.6	19.6	30.3
Santiago del Estero	35.2	7.7	14.0	19.3	31.2
Chaco	37.8	8.5	16.0	21.9	33.5
Corrientes	46.4	9.8	15.9	26.0	33.4
Jujuy	49.1	8.9	21.1	22.9	46.9

ción del analfabetismo, particularmente en aquellas provincias que concentran la mayor cantidad de población y que ya detentaban las tasas de analfabetismo más bajas del país (Capital Federal, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Santa Cruz y Tierra del Fuego, que en su conjunto constituyen el 71.23% del total de la población de 14 años y más en el país). Nuevamente el progreso de alfabetización de la población está afectada fuertemente por las tasas de analfabetismo ya existentes, así como por las tasas de escolarización. La contraparte se observa en las provincias

**Cuadro 18. ARGENTINA. Tasas de analfabetismo por grupos de edad, tasas de escolarización y porcentaje de población de 14 años y más sobre el total nacional, para 24 jurisdicciones políticas. Censo Nacional de Población de 1960**

Jurisdicción	Tasas de analfabetismo por grupo de edad			Tasas de escolarización 6-12 años	% de población de 14 años y más sobre el total nacional
	14-29	30-49	50 y más		
Capital Federal	0.82	1.13	7.38	94.68	17.27
Tierra del Fuego	3.46	3.05	10.89	88.97	0.04
Buenos Aires	2.32	3.63	12.82	94.22	35.15
Santa Cruz	2.78	4.67	11.82	81.92	0.28
Córdoba	4.07	7.80	14.61	88.76	8.80
Santa Fe	4.31	6.32	16.14	88.57	9.69
La Pampa	5.09	9.60	19.80	83.36	0.78
San Luis	5.85	10.84	16.75	83.24	0.77
La Rioja	5.17	10.07	24.27	84.88	0.54
Mendoza	6.66	11.53	21.41	82.34	3.86
Catamarca	6.61	10.43	23.88	86.35	0.70
San Juan	6.65	11.75	24.01	83.28	1.57
Tucumán	6.57	11.70	26.16	79.72	3.40
Entre Ríos	7.52	12.64	23.72	74.51	3.61
Chubut	10.37	12.59	23.34	75.06	0.65
Río Negro	11.82	16.91	26.24	73.61	0.87
Misiones	10.87	17.24	31.64	78.66	1.57
Neuquén	15.49	18.29	32.38	70.56	0.46
Salta	12.64	20.84	33.22	76.46	1.77
Formosa	12.38	19.78	36.63	69.66	0.72
Santiago del Estero	10.92	19.65	39.28	80.73	1.96
Chaco	17.13	22.20	32.01	65.86	2.22
Corrientes	14.05	20.91	34.74	74.62	2.21
Jujuy	17.10	28.41	49.97	78.01	1.07
<b>Total nacional</b>	<b>5.14</b>	<b>7.05</b>	<b>15.59</b>	<b>85.61</b>	<b>100.00</b>

Fuente: Consejo Nacional de Desarrollo; República Argentina: *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social*; Serie C, No. 73; Buenos Aires, 1968 (información recopilada de distintos cuadros).

con tasas globales elevadas de analfabetismo, provincias que continúan manifestando tasas de analfabetismo bastante altas aun para los grupos de edades jóvenes (aunque se nota claramente un cierto progreso). Puede notarse en estas situaciones que las tasas de escolarización no son satisfactorias, con lo cual de des-

igualdad se perpetúa. Capital Federal y Buenos Aires son las jurisdicciones políticas que mantienen las tasas de escolarización más elevadas, por lo que es de esperar que el analfabetismo funcional se mantiene principalmente por la llegada de población importante que proviene de regiones definidas de servicios educacionales pobres. Este es el caso de situaciones tales como las de Chaco, Formosa, Neuquen y Corrientes, y en general de las provincias con tasas de escolarización menores al 75%, amén de la inmigración proveniente de Paraguay y Bolivia.

Computamos los coeficientes de correlación Pearsons (producto-momento) entre tasa de analfabetismo por provincia y estructura del empleo discriminada por sector de la economía (primario, secundario y terciario); tasa de urbanización (población residiendo en localidades de más de 2 500 habitantes); y tasa de escolarización en la población de 6 a 12 años.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

● Urbanización x analfabetismo . . . . .	— .737
● % de población empleada en sector primario de la economía x analfabetismo . . .	.726
● % de población empleada en el sector secundario de la economía x analfabetismo .	— .631
● % de población empleada en el sector terciario de la economía x analfabetismo . . . .	— .601
● Tasa de escolarización de la población entre 6-12 años x analfabetismo . . . . .	— .816
Todas las correlaciones son significativas al nivel de . . . . .	.001

Contrastando los valores encontrados para América Latina con los hallados en Argentina, queda claro que la dirección de relación es idéntica aunque la intensidad de las correlaciones es menos fuerte entre la estructura del empleo y el analfabetismo en Argentina

que en los valores de América Latina para su conjunto. La correlación entre urbanización y analfabetismo, sin embargo, representa valores muy similares.

La intensidad de las correlaciones es muy alta, lo que indica que un gran porcentaje de la varianza es explicada en función de esos componentes estructurales, (la dirección causal en este tipo de asociaciones es clara).

La correlación más elevada entre tasa de escolarización y analfabetismo, ayuda a explicar en parte la diferencia de valores de correlación entre Argentina y las encontradas para el resto de América Latina.

**Cuadro 19. ARGENTINA. Población económicamente activa de 14 años y más, según sector de la economía, por provincia. Censo Nacional de Población 1960. Porcentajes**

<i>Jurisdicción</i>	<i>Primario</i>	<i>Secundario</i>	<i>Terciario</i>
Capital Federal	0.6	38.3	61.1
Tierra del Fuego	22.0	32.4	45.6
Buenos Aires	13.0	44.1	42.9
Santa Cruz	26.9	41.3	31.8
Córdoba	24.6	32.4	43.0
Santa Fe	22.8	33.8	43.4
La Pampa	42.7	21.6	35.7
San Luis	25.4	29.7	44.9
La Rioja	25.9	28.5	45.6
Mendoza	32.9	29.0	38.1
Catamarca	28.5	30.8	40.7
San Juan	36.7	25.3	38.0
Tucumán	32.9	28.8	38.3
Entre Ríos	33.3	25.9	40.8
Chubut	27.8	35.1	37.1
Río Negro	41.8	22.7	35.5
Misiones	52.1	19.2	28.7
Neuquén	31.9	27.4	41.7
Salta	31.8	29.3	38.9
Formosa	50.6	17.8	31.6
Santiago del Estero	32.2	30.8	37.0
Chaco	44.7	25.1	30.2
Corrientes	42.4	18.2	39.4
Jujuy	36.9	30.3	32.8
Total	19.8	35.9	44.3

Queda claro que los componentes estructurales explican las tasas diferenciales de analfabetismo, tanto en América Latina, como en el caso particular de Argentina (y como veremos más adelante en México y Perú). La diferencia en intensidad de las correlaciones, podría interpretarse como un efecto marginal de las políticas educacionales sobre los factores infraestructurales.

Tanto América Latina en su conjunto, como Argentina, pertenecen a la esfera de lo que se da en llamar países capitalistas dependientes. La organización capitalista del sistema de producción y distribución, y sus resultantes en términos de organización social, marcan los límites sistemáticos en los cuales se puede dar la mayor o menor "eficiencia" de un sistema, en nuestro caso, el sistema educacional. Es decir, los términos de la desigualdad social producidos por efecto de la organización de la economía, fijan a su vez un cierto grado de "perpetuidad" de la desigualdad, aunque ahora a diferentes niveles, y esos mismos niveles parecen estar dependiendo del grado de dependencia del país o subregión o área, con referencia a la o las metrópolis.

Los umbrales de la desigualdad son los que cambian mientras que la desigualdad en sí permanece, dependiendo de los mismos factores estructurales en un caso, o de extracción de clase cuando se baja a niveles grupales o individuales. En los países o regiones más periféricos el umbral está ubicado en la penetración al sistema escolar, entonces la desigualdad se define en términos de alfabeto-analfabeto; un segundo umbral se ubica a nivel de completación de la escuela primaria; un tercero a nivel de penetración en la escuela media; un cuarto a nivel de completación de ese nivel; un quinto a nivel de penetración en la educación superior; un sexto a nivel de completación, etc., etc. Una vez que se supera este tipo de umbral inmediatamente

van surgiendo otros que son de un carácter más cualitativo y que operan a veces de manera paralela, por ejemplo estatus de las escuelas (es decir, no es lo mismo ser graduado de Harvard que de Notre Dame; de una escuela privada X que de una estatal Y).

Lo que se intenta aquí es negar los “círculos viciosos” como un problema endémico en las sociedades en sí. En las sociedades capitalistas existen factores estructurales inherentes al sistema que son imposibles de superar: la desigualdad frente a la educación es uno de estos factores.

Pero existe la posibilidad de maximizar la eficiencia de un sistema, dado un conjunto de estructuras; es posible llegar a mejores niveles de eficiencia aun dentro de condiciones infraestructurales específicas. Aclaremos: el analfabetismo rural aparece como un problema asociado a las condiciones de producción, condiciones que ponen barreras a la alfabetización especialmente cuando ésta es concebida en términos meramente económicos; sin embargo, cuando la alfabetización tiene contenido existencial que abarca la esfera de lo social, de lo político, de lo cultural, esto es cuando forma parte de un proyecto de grupo consciente de sus derechos, los “círculos viciosos” se rompen y los determinismos unicausales desaparecen.

Lo que importa destacar en el caso de Argentina —con legislación relativamente temprana y con tasas de escolarización primaria, media y superior relativamente elevadas— es el hecho de que para un núcleo importante de provincias e incluso hasta cierto punto para el conjunto global de la nación, el umbral educacional continúa ubicándose a nivel de la penetración al sistema, es decir, del analfabetismo.

Los desequilibrios regionales en Argentina y sus efectos sobre la educación son la resultante de una situación histórica no superada y que se remonta a los orígenes mismos de la formación nacional y de la re-

solución de las luchas intestinas. El dominio de Buenos Aires y de la zona portuaria en el siglo XIX y las luchas internas entre unitarios y federalistas (resuelta en el plano legal a favor de los federalistas), ha devenido en la realidad en una organización política y económica de carácter unitario, con el poder centralizado en Buenos Aires y con una periferia de escaso poder y autonomía. La alta concentración de población en Buenos Aires (con tendencia al aumento), hace de Argentina un país estrictamente dual: desarrollado en Buenos Aires y con características de sociedad de consumo; subdesarrollado y con doble dependencia en el interior.

### *El caso de Perú*

Habíamos caracterizado al Perú como un país con tasas de analfabetismo que comprenden aproximadamente un tercio de la población de 14 años y más. En nuestro ordenamiento por tasas de analfabetismo, Perú aparece en la posición 14 en un total de 20 países latinoamericanos, con un 39.4% de población analfabeta.

Las características estructurales más destacadas del Perú son las siguientes:

i) Alta tasa de crecimiento demográfico (3.1), con un porcentaje del 43% de la población menor de 15 años en 1960, y con una tendencia hacia el aumento de ese sector sobre el total de población;

ii) Población predominantemente rural, pero con aumento acelerado de la urbanización (incremento del 31 al 49% de la población urbana entre 1950 y 1970). Para 1961, el 28.9% de la población peruana vivía en localidades de más de 20 000 habitantes;

iii) Para 1940, la población peruana —según datos censales— tenía la siguiente composición étnica.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Fuente: Miñano García, M.: *Some Educational Problems in Peru*; The University of Texas Press, Austin, 1945.

<i>Raza</i>	<i>%</i>
Blancos mestizos	52.89
Indígenas	45.86
Asiáticos	0.68
Negros	0.47
Otros	0.10
	100.0
	(6.207.967)

Para 1960 se calcula que más de un tercio de la población es clasificable como indígena, correspondiendo el Perú a la clasificación de los "Witness People" de D. Ribeiro.<sup>34</sup>

iv) La fuerza de trabajo en 1967 tenía la siguiente composición por sector de la economía: sector primario 48.6%; sector secundario 21.1% y sector terciario 30.3%. El producto interno por habitante se ubicaba en 1970 por debajo del promedio latinoamericano (564 U.S.\$).

La caracterización global del Perú se ve más precisada cuando se discriminan los datos según las divisiones políticas por Departamento o Estado.

#### a) Estructura económica

Los desequilibrios regionales en el Perú aparecen aún más marcados que los que se observan en Argentina, haciendo distribuciones muy dispares. La actividad primaria en el Perú es preponderante (50 a 80% del total del empleo) en 19 de los 24 departamentos, lo que en términos de frecuencia y no de promedio hace del Perú un país predominantemente rural. Solamente en los departamentos de Callao, Lima y

<sup>34</sup> Ver D. Ribeiro: "Universities and Social Development", en Lipset, S. M. y Solari, A: *Elites in Latin America*: Oxford University Press, 1970.

Pasco el empleo en el sector secundario es superior al 30%, mientras que el peso del terciario es importante en Lima, Callao y Tumbes.

Los datos del cuadro 20 señalan la distribución de la fuerza de trabajo por entidad política.

#### b) Urbanización

La definición de población urbana en el Perú según los datos censales, parte de criterios combinados de servicios más que de cantidad de habitantes; criterios que si bien resultan de utilidad, son bastante confusos cuando se trata de realizar comparaciones entre naciones. Siguiendo los criterios del Censo Peruano de Población de 1961, la población es predominantemente de tipo rural. El cuadro 21, detalla los valores para los 24 departamentos peruanos.

Solamente los departamentos de Callao y Lima tienen la gran mayoría de la población residiendo en localidades urbanas; cuatro departamentos tienen un tercio de la población residiendo en la zona rural; otros 4 en los alrededores del 50%, y el resto varía entre un 55 y un 85% de la población residiendo en localidades rurales. Esta situación plantea problemas especiales en cuanto a la oferta educacional, es decir, la existencia concreta de escuela, además de otros problemas de carácter más complejo, tales como distancias, ocupación de los niños, valor de la educación para el mercado de trabajo, etc.

Comparando los valores en los cuadros 20 y 21 es fácil percibir la estrecha relación entre los niveles de urbanización y la estructura del empleo; en el sentido de que a menor urbanización mayor concentración de la fuerza de trabajo en el sector primario de la economía y menor el peso del sector terciario, primero, y secundario, después.

Ambos factores estructurales (estructura del empleo y urbanización) parecen ser los factores dominan-

**Cuadro 20. PERÚ. Población económicamente activa, de 6 años y más, según rama de la actividad económica, por Departamentos. Censo Nacional de Población 1961**

<i>Departamentos</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Terciaria</i>
Callao	9.3	32.6	58.1
Lima	16.2	30.6	53.2
Ica	51.4	20.3	29.3
Tumbes	43.7	13.1	43.2
Tacna	40.0	24.1	35.9
Arequipa	37.4	24.9	37.7
Madre de Dios	52.2	22.1	25.7
Lambayeque	50.6	21.3	28.1
San Martín	77.7	8.5	13.8
Loreto	60.5	10.4	29.1
Moquegua	59.2	17.2	23.6
La Libertad	59.0	18.3	22.7
Junín	54.5	22.8	22.7
Amazonas	77.1	7.2	15.7
Piura	58.6	18.6	22.8
Pasco	50.1	33.2	16.7
Ancash	63.5	17.7	18.8
Cajamarca	79.2	11.9	8.9
Huánuco	78.0	8.0	14.0
Ayacucho	78.6	8.7	12.7
Puno	72.8	13.0	14.2
Cuzco	63.1	15.5	21.4
Huancavelica	79.9	10.1	10.0
Apurímac	79.3	9.2	11.5

Fuente: Censo Nacional de Población. Resultados de Primera Prioridad; Dirección Nacional de Estadística y Censos, Lima, Perú, 1964.

tes en cuanto a la determinación de las tasas de analfabetismo y de escolarización; particularmente en países en donde el factor determinante (política general y política educacional) no afecta de manera sustancial las bases y las influencias de esos factores infraestructurales. Veremos más adelante que en Perú la variable étnica parece jugar un rol bastante importante, particularmente en lo relacionado al rol de la mujer dentro de los grupos o sub-culturas indígenas.

### c) Composición étnica

Clasificar a la población según los diferentes grupos

**Cuadro 21. PERÚ. Porcentaje de población viviendo en localidades urbanas, por Departamento. Censo Nacional de Población de 1961**

<i>Departamento</i>	<i>% población urbana</i>	<i>% población rural</i>
Callao	96.0	4.0
Lima	86.3	13.7
Tacna	69.6	30.4
Arequipa	64.5	39.5
Lambayeque	61.8	38.2
Tumbes	60.5	39.5
San Martín	59.2	40.8
Ica	53.8	46.2
Junín	49.1	50.9
Moquegua	47.7	52.3
Piura	44.5	55.5
La Libertad	41.7	58.3
Amazonas	38.8	61.2
Loreto	38.6	61.4
Pasco	35.4	64.6
Ancash	33.2	66.8
Cuzco	32.4	67.6
Madre de Dios	25.4	74.6
Ayacucho	25.3	74.7
Huanuco	21.2	78.8
Apurímac	19.8	80.2
Huancavilca	19.1	80.9
Puno	18.1	81.9
Cajamarca	14.9	85.1

étnicos es materia muy compleja, tanto por la falta de criterios uniformes, cuanto por las connotaciones de valores que tales clasificaciones aplican, es decir, por falta de criterios objetivos. De allí que las clasificaciones fenoménicas, basadas en la apariencia externa de las personas, o por algunas características físicas, representan una seria limitación para la validez de las mismas.

A más de las dificultades que representan la diversidad cultural y de organización social de los distintos grupos indígenas, la utilización de criterios tales como el geográfico o de habitat; el etnográfico y el desarro-

llo,<sup>35</sup> si bien son un avance en relación a las clasificaciones censales que atienden al lenguaje materno, contienen serias limitaciones que han sido observadas por R. Stavenhagen,<sup>36</sup> R. Bartra;<sup>37</sup> y L. Arizpe<sup>38</sup> entre otros, y que están vinculados a ciertos aspectos en el desarrollo del capitalismo dependiente, y su efecto sobre el hecho de ser "indio" como estigma social, en una práctica social vinculada a la dominación económica y política.

Los problemas relacionados a la barrera del lenguaje y del color, han sido ya ignorados, ya reducidos a los análisis de tipo descriptivo etnográfico, describiendo a la cultura india en detalle, pero aislada de las prácticas sociales, políticas y económicas de dominación y a la posición del indio como campesino, o como grupo marginalizado. La categoría de indio en los países latinoamericanos como Perú, Bolivia, Guatemala, Ecuador y México, donde constituyen una mayoría en los tres primeros países, y una minoría significativa en los dos últimos, es una categoría social en la que tanto el indio como el mestizo y el blanco ya no simplemente representan dos universos socio-culturales diferentes, sino que son actores dentro de un complejo sistema de relaciones económicas y políticas.

El concepto del indio, como bien señala L. Arizpe siguiendo a Pitt-Rivers, el hecho de ser clasificado

<sup>35</sup> Ver por ejemplo: Pedro Ortiz Vergara: "Las sub-culturas peruanas" Ministerio del Trabajo y Asuntos Indígenas, Serie Monográfica No. 6 Lima, Perú, Nov. 1965. O el trabajo de Margarita Nolasco "América: Indios, Indigenismo y Política"; Mimeo, D. E. A. S. México, 1973.

<sup>36</sup> Especialmente en R. Stavenhagen: "Las Clases Sociales en las Sociedades Agrarias"; Ed. Siglo XXI, México, 1969 y "La Sociedad Plural en América Latina"; en Diálogos, El Colegio de México, No. 55, enero-febrero, 1974.

<sup>37</sup> Bartra R.: "Modos de Producción y Estructura Agraria en México", en *Historia y Sociedad*, 2a. Epoca, No. 1. 1974.

<sup>38</sup> Lourdes Arizpe; "La ideología del indio y la economía campesina", C. E. S. El Colegio de México, febrero, 1975.

como "indio", se hace en un contexto específico no de distribución fenotípica de la población sino de una distinción inherente a la estructura social. La caracterización del indio siempre se da por oposición a las características del mestizo, lo que indica que el concepto no es una propiedad absoluta, sino una propiedad relacional. Integrando la especificidad cultural de los grupos indígenas con la dimensión política-económica relacional, algunos autores (Pitt-Rivers,<sup>39</sup> Bonfil,<sup>40</sup> Arizpe<sup>41</sup>) proponen la utilización del término *ethnia* para referirse a los indígenas como portadores de una herencia cultural específica, y la palabra "indio" para designar a la masa de población que se encuentra en una posición de subordinación económica y política con relación al grupo dominante a nivel nacional.

En lo relativo a la educación y en circunstancias donde sobrevivan grupos indígenas que hablan distintos idiomas, la marginalización se hace más compleja ya que a los factores económicos y políticos se les agrega la complicación del idioma y la residencia de estos grupos en zonas rurales. Los problemas de integración a la "cultura nacional" o la cultura del grupo dominante, se hacen entonces más complejos, particularmente en los países en donde los grupos indígenas representan, ya cantidades absolutas de consideración, ya en situaciones en las que se encuentran concentrados geográficamente.

La población clasificada como indígena según los datos censales es aquella que declara alguna lengua materna aborígen, de allí que su número aparezca como reduciéndose a través de los años si no en cantidades absolutas, al menos en cantidades relativas. El

<sup>39</sup> Pitt-Rivers, J. *Ethnic Groups and Boundaries*; G. Allen & Unwin, Londres, 1969.

<sup>40</sup> Bonfil, G.: "El concepto de Indio en América: una categoría de la situación colonial", en *Anales de Antropología*, No. IX, México, 1972.

<sup>41</sup> Lourdes Arizpe: *op. cit.*

tránsito de indio a mestizo resulta en términos censales de la simple negación del indígena sobre el conocimiento de alguna lengua distinta del castellano, o del capricho o la percepción del encuestador censal sobre la categorización.

La población clasificada como indígena se presenta en números absolutos que varían de autor en autor. Margarita Nolasco<sup>42</sup> proporciona los siguientes datos extraídos de distintas fuentes de información: México (4 500 000); Perú (5 000 000); Bolivia (3 000 000); Guatemala (3 000 000), Ecuador (900 000). Esta población indígena habita en parte en tribus o poblados marginalizados de la población blanca o mestiza; en parte vive mezclada en poblados con población blanca y mestiza, y en parte vive en núcleos urbanos integrada con la población blanca. Son los dos últimos grupos los de indígenas bilingües, para luego generar descendencia monolingüe, pero ahora en la lengua dominante, con lo cual el sujeto es ahora caracterizado como "mestizo", o directamente como población blanca. En los poblados marginalizados, o en donde los grupos indígenas constituyen una mayoría significativa de la población, existe una tendencia ya hacia la conservación de la lengua aborígen materna, ya hacia el bilingüismo en algún sector de la población. Esta situación creemos va a ir desapareciendo por varias razones, entre las que se destacan dos: por un lado ninguno de los grupos aborígenes latinoamericanos conserva el lenguaje escrito, siendo la transmisión intergeneracional de carácter oral o a través de la utilización de caracteres latinos para la representación de los sonidos de la lengua indígena (aunque esta práctica se reduce en forma casi exclusiva a los antropólogos, o bien a algún grupo mínimo de escuelas ubicadas en sectores de alta concentración indígena en

<sup>42</sup> Margarita Nolasco: *op. cit.*

Perú y México, principalmente). El segundo factor tiene que ver con la mayor interacción entre la población aborigen y la población que habla la lengua dominante, interacción en los términos citados más arriba en el contexto; unido esto a la rápida urbanización y al avance del sistema educacional en los sectores rurales, expresado principalmente en una mayor oferta de escuela.

#### *d) Crecimiento demográfico*

La alta tasa de crecimiento demográfico del Perú tiene por efecto inmediato un aumento en la demanda potencial por educación primaria, en la medida en que ésta es considerada por ley como obligatoria para la población comprendida entre los 6 y los 14 años de edad. El crecimiento demográfico acelerado crea entonces una mayor demanda por inversión en educación primaria, en un contexto general de alta concentración del analfabetismo en grupos indígenas, en zonas rurales, y en el sexo femenino. Analizaremos más adelante los factores de interacción entre estas variables.

#### **Analfabetismo**

En el Perú, según datos del Censo Nacional de Población, se registraba un número absoluto de 2 185 646 personas mayores de 15 años que no sabían leer ni escribir, lo que en términos relativos colocaba al Perú en una situación más o menos similar a la de Brasil, República Dominicana, Venezuela, Ecuador y México.

En general la situación educacional Peruana es típicamente latinoamericana, si por ello entendemos la situación más frecuente en los distintos países. Existe un gran proporción de la población analfabeta; a continuación grandes sectores con educación primaria,

con bajo grado de escolarización media y finalmente una baja proporción de población en la educación post-secundaria. Las tasas varían según diferentes regiones socio-económicas concentrándose los mejores niveles de escolaridad, como era de esperarse, en la región metropolitana.

El cuadro 23, que discrimina los mismos datos, pero ahora para 6 años y más y por región socio-económica, señala la concentración de la actividad educacional en la zona de la Lima metropolitana (que incluye a Callao). Resulta evidente asimismo que las zonas con mayor incidencia de analfabetismo se concentran en el sur, el centro y el norte medio. En este caso las tasas de analfabetismo aparecen menos altas que las del cuadro 22 en virtud de que ahora se trata de la población de 6 años y más. Aquí existen complicaciones por cuanto la edad de incorporación efectiva debe ser a los 7 años, mientras que por lo normal en las zonas más atrasadas el ingreso al sistema, cuando existe, se da por lo general a las edades de 8 y 9 años.

Como puede observarse de los datos del cuadro 24, a partir de 1961 se han ido produciendo avances sustanciales en la alfabetización para la década 61-70 en todos los departamentos, aunque en algunos con mayor intensidad que en otros. Las tasas más elevadas de incremento de analfabetismo se observan en los departamentos de San Martín (25.8%); Lima (23.2%); Apurímac (22.9%); y Puno (21.5%). Las tasas más bajas se dan en los Departamentos de Ayacucho (9.8%); Ancash (10.5%); Huancavelica (10.5%); Huánuco (10.6%) y Callao (11.6%). Para el resto de los departamentos, las tasas de mejoramiento varían entre un 12.5% en Cajamarca y un 19.6% en Lambayeque. La disparidad en los avances relativos en las tasas de alfabetización parece estar indicando que en la década no existió una política educacional coherente en términos de prioridades, sino más bien mayor o

menor escolarización en función de éxitos de núcleos locales para la escolarización de la población joven:

**Cuadro 22. PERÚ. Población total del país de 4 años y más, no estudiantes, según ciclos y niveles educacionales aprobados. Censo Nacional de Población 1961**

<i>Ciclo y nivel aprobado</i>	<i>%</i>
<i>Sin Educación</i> .....	68.3
<i>Primario</i>	
1er. ciclo .....	11.3
Completa .....	14.3
<i>Secundaria común</i>	
1er. ciclo .....	1.5
Completa .....	2.8
<i>Secundaria técnica</i>	
1er. ciclo .....	0.4
Completa .....	0.2
<i>Normal (completa)</i> .....	0.2
<i>Universitaria (2do. ciclo)</i> .....	0.6
<i>Otras enseñanzas</i> .....	0.3
<b>Total</b> .....	<b>100.0</b> <b>(6 617 405)</b>

lo que estaría indicando a su vez que la disminución del analfabetismo no es debida al efecto de programas de alfabetización de adultos sino más bien de la incidencia en la tasa de la mayor penetración al sistema formal de la población en edad escolar.

Esto se ve en forma más clara en el cuadro 25, donde se discrimina el analfabetismo por grupo de edad, sexo y zona urbana rural.

Tomando como base la diferencia entre la tasa de analfabetismo en la población de 65-69 años en relación a la población de 15-16 años, puede observarse que si bien para el total de la población el "avance"

**Cuadro 23. PERÚ. Población censada de la república de 6 años y más, según nivel educativo, por regiones socio-económicas (Censo Nacional de Población 1961). Porcentajes**

Nivel educativo	Regiones socio-económicas									
	Total	Norte	Nor Oriente	Nor medio	Lima Metróp.	Centro	Sur Medio	Sur Oriente	Sur	
Sin educación	45.8	45.3	43.4	52.0	18.4	50.6	60.5	70.3	52.7	
Pre-escolar	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	
Primaria	43.0	46.7	50.1	42.2	55.6	41.3	32.9	24.5	38.6	
Secundaria común	6.9	3.8	3.2	3.1	16.7	4.7	4.1	3.3	5.6	
Secundaria técnica	0.9	0.8	0.3	0.3	2.5	0.5	0.3	0.2	0.5	
Normal	0.2	0.1	0.2	0.2	0.4	0.2	0.2	0.2	0.3	
Universitaria	0.9	0.3	0.3	0.4	2.7	0.4	0.3	0.5	0.6	
Otras enseñanzas	0.4	0.2	0.2	0.1	1.3	0.1	0.1	0.1	0.1	
No declarado	1.9	2.8	2.3	1.8	2.2	2.2	1.7	0.8	1.7	
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	
	(8 568 027)	913 118	282 200	1 883 217	1 968 141	850 734	836 476	794 453	1 039 688	

Fuente: Instituto Nacional de Planificación-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: *Desarrollo Económico y Social, Recursos Humanos y Educación*; Lima, Perú, 1965.

Cuadro 24. PERÚ. Porcentaje de población analfabeta, para diferentes años, discriminada por jurisdicción política

Jurisdicción	1961	1964	1967	1970	Porcentaje de incremento de la tasa de alfabetismo	% de población de 15 años y más sobre el total nacional
Callao	6.0	5.6	5.4	5.3	11.6	2.66
Lima	9.9	8.5	7.8	7.6	23.2	25.01
Ica	15.0	13.6	12.8	12.6	16.0	2.60
Tumbes	21.6	20.5	19.2	18.3	15.3	0.58
Tacna	25.0	23.0	22.4	21.7	13.2	0.75
Arequipa	25.3	22.7	21.8	21.2	16.2	3.95
Madre de Dios	28.0	25.3	24.6	24.1	13.9	0.18
Lambayeque	28.5	25.4	23.7	22.9	19.6	3.41
San Martín	29.9	25.5	22.5	22.2	25.8	1.49
Loreto	32.0	29.4	27.8	27.2	15.0	3.28
Moquegua	34.9	32.2	30.5	30.4	12.9	0.51

La Libertad	35.7	32.9	31.4	31.1	12.9	5.71
Junín	35.8	32.6	30.8	30.5	14.8	5.14
Amazonas	41.2	36.5	34.6	33.5	18.7	1.29
Piura	43.5	40.0	38.3	37.8	13.1	6.37
Pasco	46.9	41.9	39.8	38.9	17.1	1.34
Ancash	50.7	47.6	45.9	45.4	10.5	5.44
Cajamarca	53.8	49.6	47.4	47.1	12.5	7.01
Huánuco	55.4	51.7	49.7	49.5	10.6	3.04
Ayacucho	62.5	59.2	56.8	56.4	9.8	3.30
Puno	64.3	55.7	52.6	50.5	21.5	6.26
Cuzco	65.8	57.8	55.1	54.5	17.2	5.80
Huancavelica	70.2	66.2	63.4	62.8	10.5	2.56
Apurímac	76.0	67.1	62.6	58.6	22.9	2.32
<b>Total República</b>	<b>38.5</b>	<b>34.3</b>	<b>32.0</b>	<b>30.8</b>	<b>(7 471 200)</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Ministerio de Educación del Perú; Oficina Sectorial de Planificación, *Estadísticas Básicas de los Núcleos Educativos*; Vol. 3, Lima, Perú, 1973.

**Cuadro 25. PERÚ. Analfabetismo por sexo, grupo de edad y zona. Población de 15 años y más**  
(Censo Nacional de Población 1961). Porcentajes

Grupo de edad	Total						Urbana			Rural		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
	<i>Total</i>	38.9	25.6	51.8	17.7	9.3	25.9	59.5	41.6	76.4		
15-16	25.2	16.8	33.5	8.8	5.1	12.4	41.9	28.4	56.0			
17-19	27.0	15.3	27.1	10.5	5.9	15.3	44.8	29.5	60.8			
20-24	30.4	18.1	42.5	14.4	6.0	18.4	49.8	31.6	66.9			
25-29	34.1	20.2	47.3	14.1	6.4	21.6	53.9	34.2	72.0			
30-34	34.9	21.2	48.7	14.6	7.0	22.5	55.8	36.3	75.1			
35-39	41.1	25.9	55.4	19.1	9.1	28.2	62.0	42.0	80.3			
40-44	43.8	28.7	58.7	20.7	10.6	31.0	65.3	46.0	83.9			
45-49	47.8	33.2	61.7	24.5	13.3	35.1	68.9	51.0	85.9			
50-54	49.5	34.6	63.7	25.5	14.1	36.8	71.5	54.0	87.9			
55-59	50.5	36.3	64.1	27.4	15.5	38.8	72.5	55.8	88.0			
60-64	57.1	43.3	69.2	31.7	19.1	42.6	77.5	62.4	90.9			
65-69	56.7	43.1	78.1	31.6	19.2	41.9	78.4	63.7	91.0			
70-74	64.0	50.8	74.1	36.2	22.2	46.9	83.9	71.3	93.6			
75 y +	70.6	64.2	77.4	43.0	31.3	50.6	86.9	77.1	94.6			
No declara	66.9	55.1	78.4	51.1	36.5	64.2	79.3	68.6	90.4			

Zona urbana: Centros, poblados, capitales de distrito y otros centros con calles, plazas, servicios de agua, desagüe, alumbrado y número de calles igual o mayor a la capital de distrito.

ha sido del orden del 55.6% en el caso de los varones ha sido más pronunciado que para las mujeres con lo cual la diferencia entre sexos en cuanto a tasas de analfabetismo permanece en el Perú de manera muy marcada, contrariamente a lo que ocurre en varios países latinoamericanos (Argentina, Uruguay, Cuba, entre otros); dándose la diferencia tanto en áreas rurales como en urbanas. En términos generales, la tasa de analfabetismo femenina representa aproximadamente el doble de la tasa masculina, notándose en las áreas rurales las diferencias más extremas en situaciones en las cuales aun en mujeres jóvenes (15-16) la tasa de analfabetismo alcanza el orden del 56% de la población. En las zonas urbanas, aunque la tasa de analfabetismo femenino representa más del doble de la tasa masculina, para las edades jóvenes estas tasas permanecen relativamente bajas en relación a los promedios tanto generales para ambos sexos, como particularmente para los promedios femeninos.

Es evidente que uno de los problemas más importantes en la tarea de alfabetización de la población en el Perú está representado por el peso que tiene en el componente poblacional los grupos indígenas que hablan quechua o aymará y que permanecen relativamente aislados en las regiones de la jungla tropical y de la sierra.

No fue posible ubicar datos precisos sobre los niveles educacionales de la población indígena, sin embargo, los datos del cuadro 26 nos permiten tener una primera impresión del peso que tiene el componente indígena en la actual estructura socio-política del Perú.

Obsérvese que del total de personas que registra el cuadro 26, más de 2 millones han nacido con una lengua distinta al castellano (25.2%) y de ese total, solamente el 24.1% habla castellano y sabe leer y escribir. Resulta claro que en el Perú se está bastante lejos de alcanzar el grado de integración mínima a la comu-

**Cuadro 26. PERÚ. Población de 5 años y más de edad nacidos en el Perú, según sexo, habla castellano, analfabetismo y lengua materna (Censo Nacional de Población, 1961). Porcentajes y valores absolutos**

	<i>Total</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
1. <i>Habla castellano</i>	80.9 (6 607 402)	86.0 (3 481 215)	75.8 (3 126 187)
a) Sabe leer y escribir	56.8	66.6	47.1
b) No sabe leer y escribir	(1 969 233)	(785 490)	(1 183 743)
i) Lengua materna castellano	18.0 (1 471 591)	14.4 (582 172)	21.6 (889 419)
ii) Lengua materna aborigen	6.1 (497 642)	5.0 (203 318)	7.1 (294 324)
2. No habla castellano, no sabe leer y escribir y tiene lengua nativa aborigen	19.1 (1 564 002)	14.0 (568 180)	24.2 (995 822)
Totales	100.0% (8 171 404)	100.0% (4 049 395)	100.0% (4 122 009)

nidad nacional a través de la utilización de la lengua dominante, como es el caso de México. Es por lo demás complejo asumir una posición categórica en cuanto a la supervivencia ya no de los valores culturales de los grupos indígenas pre-colombinos, sino la de sus descendientes conquistados, dominados y finalmente marginalizados y a veces eliminados. En la situación actual de los indígenas peruanos y latinoamericanos, el supuesto de su integración a la nación a través de la conservación de la lengua y por ende de la cultura, es tarea por lo demás compleja y plena de problemas. La

cultura indígena pre-colombiana no ha sobrevivido en los grupos quechua y aymará, ni siquiera ha sobrevivido el lenguaje escrito; los grupos indígenas sobrevivientes son grupos sin poder ni organización, marginalizados de la sociedad global o integrados como mestizos.

En las actuales estructuras de poder y de dominación, la marginalización del indígena a través de la incomunicación con la lengua del grupo que establece las condiciones en que se da la interrelación y a través de la explotación política y principalmente económica que la ignorancia genera, hace que para que los grupos indígenas subsistan como tal, se dé la necesidad del bilingüismo en sus sectores más dinámicos o directamente el aprendizaje del castellano. No se quiere significar que con el mero aprendizaje de la lengua dominante los grupos indígenas van a acceder al poder, y menos que se elimine la explotación —ya hemos insistido bastante que estas situaciones dependen de problemáticas más complejas y obedecen a una dinámica en la que los factores voluntarísticos son de escaso peso— pero sí significa, veremos, la posibilidad de una menor marginalización en la que la potencialidad para una asociación con significado entre esos grupos de interés se haga más emergente.

Los datos de los cuadros 27 y 28 reafirman dos situaciones. Por un lado que el analfabetismo en los grupos urbanos para las edades jóvenes particularmente en varones, comienza al alcanzar niveles más o menos satisfactorios. El peso que la estructura rural significa para el logro de la alfabetización universal, es en el Perú muy fuerte, sobre todo por el volumen del analfabetismo femenino. Los factores culturales que parecen estar interviniendo en las zonas rurales y en gran medida en las zonas urbanas y que marginan particularmente a las mujeres, parecen ser una constante en los países con alta concentración de población indíge-

**Cuadro 27. PERÚ. Porcentajes de analfabetismo para 15 años y más según la zona, sexo y grupos de edad**  
(Censo Nacional de Población 1961)

Grupo de edad	Urbana		Rural		Total		
	Total	Hombres	Mujeres	Total		Hombres	Mujeres
15-16	8.8	5.1	12.4	41.9	28.4	56.0	25.2
17-19	10.5	5.9	15.3	44.8	29.5	60.8	27.0
20-24	14.4	6.0	18.4	49.8	31.6	66.9	30.4
25-29	14.1	6.4	21.6	53.9	34.2	72.0	34.1
30-34	16.6	7.0	22.5	55.8	36.9	75.1	34.9
35-39	19.1	9.1	28.8	62.0	42.0	80.3	41.1
40-44	20.7	10.6	31.0	65.3	46.0	83.9	43.8
45-49	24.5	13.3	35.1	68.9	51.0	85.9	47.8
50-54	25.5	14.1	36.8	71.5	54.0	87.9	49.5
55-59	27.4	15.5	38.8	72.2	55.8	88.0	50.5
60-64	31.7	19.1	42.6	77.5	62.4	90.9	57.1
65-69	31.6	19.2	41.9	78.4	63.7	91.0	56.7
70-74	36.2	22.2	46.9	83.9	71.3	93.6	64.0
75 +	43.0	31.3	50.6	86.9	77.1	94.6	70.6
No declara	51.1	36.5	64.2	79.3	68.6	90.4	66.9
<b>Total</b>	<b>17.7</b>	<b>9.3</b>	<b>25.9</b>	<b>59.5</b>	<b>41.6</b>	<b>76.4</b>	<b>38.9</b>

Fuente: Instituto Nacional de Planificación: *Desarrollo Económico y Social, Recursos Humanos y Educación*, Lima, Perú, 1965.

**Cuadro 28. PERÚ. Distribución de la tasa de analfabetismo en 143 provincias.<sup>1</sup> Porcentaje de analfabetismo, en áreas rural y urbana, según sexo para 143 provincias. Datos del Censo Nacional de Población de 1961**

Porcentaje de analfabetos	Urbano		Rural	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
2.0 a 6.9	13.3	—	—	—
7.0 a 11.9	22.4	2.1	4.9	—
12.0 a 16.9	16.8	3.5	5.6	—
17.0 a 21.9	13.3	8.4	5.6	—
22.0 a 26.9	10.5	13.3	10.4	0.7
27.0 a 31.9	5.6	5.6	12.5	1.4
32.0 a 36.9	8.4	9.1	9.7	4.2
37.0 a 41.9	5.6	7.0	5.6	3.5
42.0 a 46.9	2.1	7.7	6.9	5.6
47.0 a 51.9	—	5.6	10.4	5.6
52.0 a 56.9	2.1	7.0	7.6	4.9
57.0 a 61.9	—	9.1	4.9	3.5
62.0 a 66.9	—	2.8	5.6	6.3
67.0 a 71.9	—	4.2	4.2	8.3
72.0 a 76.9	—	6.3	4.9	10.4
77.0 a 81.9	—	4.9	1.4	2.8
82.0 a 86.9	—	2.8	—	13.9
87.0 a 91.9	—	0.7	—	10.4
92.0 a 96.9	—	—	—	18.8
	(143)	(143)	(144)	(144)

<sup>1</sup> Se incluya Callao como Provincia.

na (Bolivia, Perú, Guatemala, Ecuador y en algunas regiones de México con alta proporción de población indígena: Chiapas y Oaxaca).

Los datos de los cuadros 28 y 29, así como los mapas 2, 3, 4 y 5, y la gráfica, nos dan una idea más detallada de la distribución del analfabetismo en el Perú.

Los datos aparecen discriminados a nivel de Provincia (que es la unidad Censal menor en el Perú), por urbano-rural y por sexo. Esta división trivariata de los datos nos permiten establecer interesantes conclusiones que refuerzan la línea de argumentación y las hipótesis de este trabajo; particularmente en lo referente a los desequilibrios regionales y en el caso es-

Cuadro 29. PERÚ. Analfabetismo (17 años y más) en área rural y urbana, según sexo, por departamentos y provincias. Datos del Censo Nacional de Población de 1961

Jurisdicción	Analfabetos					
	Urbana			Rural		
	% urbana	% rural	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
<b>Departamento CALLAO</b>	96.0	4.0	2.2	9.2	14.8	39.7
<b>Departamento LIMA</b>	86.3	13.7	2.9	12.7	14.2	41.7
Provincia Lima	96.7	3.3	2.7	11.6	21.4	47.3
Provincia Cajatambo	36.5	63.5	7.4	55.1	12.8	66.2
Provincia Canta	36.4	63.6	2.6	26.2	7.0	31.9
Provincia Cañete	42.0	58.0	3.7	12.8	11.9	34.2
Provincia Chancay	48.0	52.0	6.6	19.9	16.1	39.8
Provincia Huarochiri	38.2	61.8	3.5	26.1	7.7	36.1
Provincia Yauyos	44.4	55.6	3.3	32.5	7.8	47.2
<b>Departamento ICA</b>	53.8	46.2	5.1	14.2	15.2	32.8
Provincia Ica	56.5	43.5	4.9	11.8	12.6	25.2
Provincia Chincha	38.5	61.5	4.4	15.5	9.8	32.9
Provincia Nazca	66.1	33.9	6.6	23.4	27.4	56.0
Provincia Pisco	62.1	37.9	4.8	12.2	22.4	43.8
<b>Departamento TUMBES</b>	60.5	39.5	15.0	20.5	26.4	37.8
Provincia Tumbes	64.4	35.6	14.7	20.2	27.0	39.7
Provincia C. Villar	39.4	60.6	14.5	20.5	24.0	31.7
Provincia Zarumilla	64.1	35.9	17.0	22.4	27.8	40.7



*Analfabetos*

*Jurisdicción*

	% urbana	% rural	Urbana		Rural	
			Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
<b>Departamento LORETO</b>						
Departamento Maynas	38.6	61.4	8.8	21.9	32.6	58.9
Provincia A. Amazonas	46.0	54.0	7.0	18.1	32.4	61.2
Provincia C. Portillo	40.2	59.8	15.5	36.1	43.6	68.0
Provincia Loreto	46.3	53.7	7.3	18.6	31.3	52.3
Provincia Requena	11.4	88.6	19.7	47.3	38.4	68.0
Provincia Ucayali	21.9	78.1	13.7	33.5	26.7	56.2
	24.9	75.1	7.5	15.4	24.4	46.3
<b>Departamento MOQUEGUA</b>						
Provincia M. Nieto	47.7	52.3	10.4	31.7	28.8	71.4
Provincia G. S. Cerro	63.0	37.0	9.5	29.2	35.2	80.5
	22.0	88.0	15.8	42.2	24.3	64.2
<b>Departamento LA LIBERTAD</b>						
Provincia Trujillo	41.7	58.3	8.6	25.5	32.2	69.9
Provincia Bolívar	66.3	33.7	6.7	21.1	21.5	46.4
Provincia Huamachuco	35.3	64.7	11.8	48.1	31.1	70.8
Provincia Otuzco	14.1	85.9	18.3	45.8	53.7	90.2
Provincia Pacasmayo	12.1	87.9	7.6	35.8	24.0	68.9
Provincia Pataz	65.6	34.4	9.5	20.7	23.8	46.4
Provincia S. de Chuco	12.7	87.3	23.7	44.2	49.2	83.0
	22.6	77.4	15.3	49.7	29.2	76.1
<b>Departamento JUNÍN</b>						
Provincia Huancayo	49.1	50.9	9.0	43.5	27.4	70.7
Provincia Concepción	51.2	48.8	9.8	41.9	27.5	72.1
	37.2	62.8	11.7	51.2	31.3	76.8

Provincia Jauja	55.7	44.3	9.0	43.1	23.7	63.9
Provincia Junín	44.6	55.4	17.2	69.1	40.6	83.3
Provincia Tarma	36.1	63.9	9.4	40.1	30.3	69.7
Provincia Yauli	68.7	31.3	4.1	39.9	10.5	58.7

*Departamento AMAZONAS*

Provincia Chachapoyas	38.8	61.2	15.5	46.6	32.0	67.3
Provincia Bagua	52.1	47.9	12.3	43.0	24.0	65.1
Provincia Bongará	21.3	78.7	18.6	44.1	39.0	76.5
Provincia Luya	71.3	28.7	6.1	32.3	7.3	34.0
Provincia Mendoza	43.6	56.4	20.5	58.9	33.3	70.3
	26.7	73.3	8.3	28.0	17.5	47.9

*Departamento PIURA*

Provincia Piura	44.5	55.5	17.9	30.3	48.5	74.7
Provincia Ayabaca	58.0	42.0	16.3	31.5	48.0	80.9
Provincia Huancabamba	7.2	92.8	15.8	24.3	49.2	73.2
Provincia Morropón	7.6	92.4	13.6	25.8	51.5	83.0
Provincia Paíta	28.8	71.2	34.1	42.8	48.2	70.9
Provincia Sullana	56.1	43.9	22.7	33.8	47.3	64.7
Provincia Talara	63.1	36.9	21.0	32.2	45.5	62.1
	95.9	4.1	8.7	19.3	24.5	46.7

*Departamento PASCO*

Provincia Pasco	35.4	64.6	18.8	60.4	33.0	75.2
Provincia D. Carrión	38.3	61.7	13.9	56.2	26.1	72.4
Provincia Oxapampa	40.7	59.3	30.5	76.1	39.8	86.8
	18.3	81.7	18.6	36.9	42.5	68.2

*Departamento ANCASH*

Provincia Huaraz	33.2	66.8	11.8	39.3	46.7	80.9
Provincia Aija	34.1	65.9	14.0	36.5	43.9	83.3
Provincia Bolognesi	38.3	61.7	5.3	24.1	15.2	50.7
	43.7	56.3	5.4	40.4	13.5	57.2

Analfabetos

Jurisdicción	% urbana	% rural	Urbana		Rural	
			Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Provincia Carhuaz	20.6	79.4	26.3	58.5	65.4	91.1
Provincia Casma	46.3	53.7	8.5	21.8	32.4	57.3
Provincia Corongo	55.4	44.6	23.0	58.0	50.7	83.9
Provincia Huari	16.5	83.5	23.4	58.2	56.9	89.7
Provincia Huaylas	21.3	78.7	13.5	37.4	44.2	75.3
Provincia M. Luzuriaga	8.8	91.2	41.6	68.1	67.9	92.0
Provincia Pallasca	44.9	55.1	11.0	60.8	27.9	75.2
Provincia Pomabamba	14.4	85.6	31.0	49.6	72.6	92.0
Provincia Recuay	28.0	78.0	5.3	45.3	17.5	65.8
Provincia Santa	66.4	33.6	7.0	27.3	27.4	57.4
Provincia Sihuas	14.8	85.2	22.0	57.5	53.6	88.7
Provincia Yungay	16.8	83.2	16.3	33.5	65.1	85.1
<i>Departamento CAJAMARCA</i>	14.9	85.1	12.7	33.9	37.7	80.7
Provincia Cajamarca	19.3	80.7	12.1	30.4	43.5	84.8
Provincia Cajabamba	14.6	85.4	14.5	37.0	42.9	81.0
Provincia Calendín	19.2	80.8	9.0	30.2	35.2	75.4
Provincia Contumaza	24.0	76.0	7.3	20.1	20.8	50.4
Provincia Cutervo	10.4	89.6	15.3	43.3	41.7	85.0
Provincia Chota	12.0	88.0	11.4	38.5	33.7	83.8
Provincia Hualgayoc	9.5	90.5	11.2	39.6	36.7	83.7
Provincia Jaén	16.9	83.1	19.6	40.8	38.3	75.0
Provincia Santa Cruz	9.9	90.1	7.9	32.4	28.9	74.6



Analfabetos

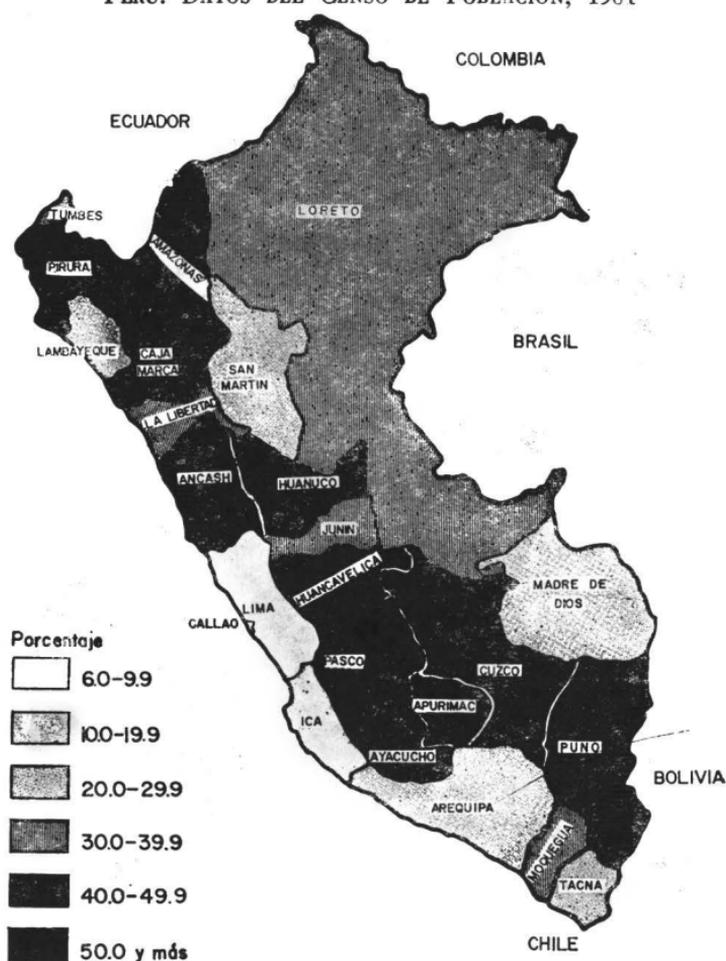
Jurisdicción	Urbana				Rural	
	% urbana	% rural	Urbana		Rural	
			Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Provincia Acomayo	30.9	69.1	55.2	89.0	65.3	94.9
Provincia Anta	22.8	77.2	40.8	74.1	65.6	92.3
Provincia Calca	20.5	79.5	32.8	62.6	74.5	93.0
Provincia Canas	12.7	87.3	32.1	79.9	58.9	95.4
Provincia Canchis	30.7	69.3	33.8	67.5	60.9	94.7
Provincia Chumbivilcas	10.1	89.9	43.8	79.5	69.8	96.3
Provincia Espinar	15.2	84.8	27.9	74.9	52.7	94.1
Provincia La Convención	17.0	83.0	26.4	55.6	55.2	83.1
Provincia Paruro	21.7	78.3	53.9	85.8	74.9	96.5
Provincia Paucartambo	11.2	88.8	37.5	60.8	77.7	95.2
Provincia Quispicanchi	23.3	76.7	36.1	66.5	66.5	93.3
Provincia Urubamba	36.4	63.6	24.6	63.3	60.5	90.4
<i>Departamento HUANCABELICA</i>	<i>19.1</i>	<i>80.9</i>	<i>32.5</i>	<i>70.0</i>	<i>58.5</i>	<i>89.2</i>
Provincia Huancavelica	27.1	72.9	27.7	67.1	60.2	92.2
Provincia Acobamba	17.1	82.9	34.9	73.6	66.6	94.2
Provincia Angaraes	24.2	75.8	52.3	84.4	70.5	95.2
Provincia Castrovirrey	14.1	85.9	10.7	45.2	25.2	70.8
Provincia Tayacaja	14.8	85.2	37.6	74.8	68.0	93.0
<i>Departamento APURIMAC</i>	<i>19.8</i>	<i>80.2</i>	<i>32.7</i>	<i>70.6</i>	<i>69.6</i>	<i>94.5</i>
Provincia Abancay	29.5	70.5	28.5	54.2	70.8	93.3
Provincia Andahuaylas	12.2	87.8	31.2	66.7	73.4	95.7
Provincia Antabamba	37.9	63.1	30.3	81.2	51.7	90.2
Provincia Aymaraes	26.4	73.6	32.3	74.9	59.8	92.5
Provincia Cotabamba	12.7	87.3	43.9	80.5	77.6	96.1
Provincia Grau	28.2	71.8	37.0	81.6	55.4	91.6

pecial del Perú, a los efectos culturales en su impacto en el rol del sexo en la estructura educacional.

Si bien en términos causales la variable estructural que explica el mayor porcentaje en la variable analfabetismo en América Latina es la urbanización (a

Mapa 2

PORCENTAJE DE POBLACIÓN ANALFABETA, POR PROVINCIA...  
PERÚ. DATOS DEL CENSO DE POBLACIÓN, 1961



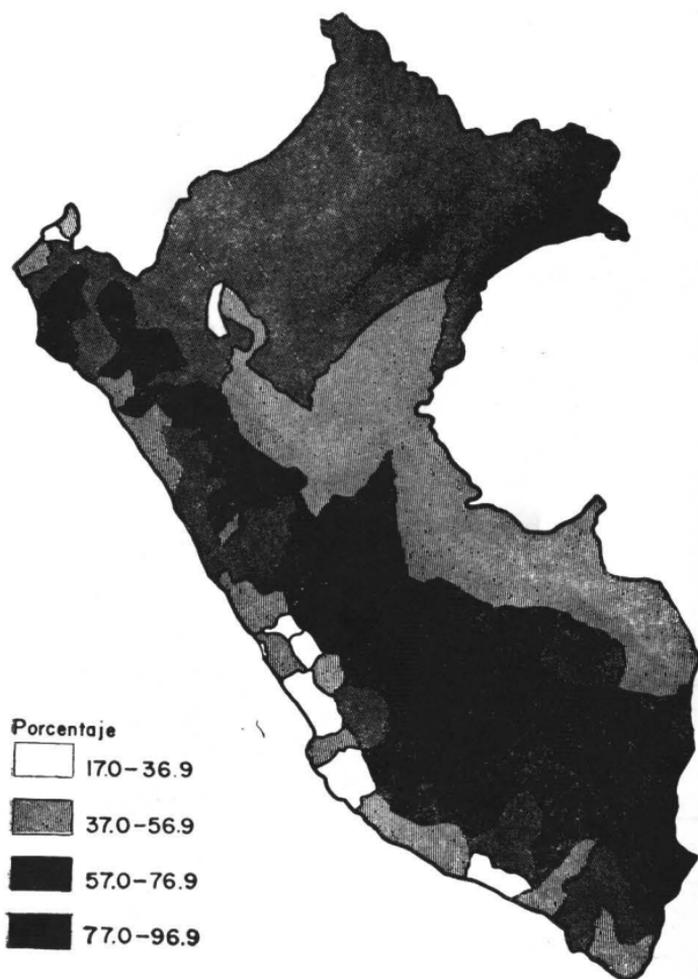
mayor urbanización, menor analfabetismo), en el caso peruano la interacción de la variable sexo con urbanización adquiere caracteres importantes.

Los extremos del analfabetismo están representados

Mapa 3

PORCENTAJE DE ANALFABETISMO RURAL FEMENINO  
POR PROVINCIA.

PERÚ. DATOS DEL CENSO DE POBLACIÓN, 1961



por los varones urbanos, con las tasas más bajas, y por las mujeres rurales con las tasas más altas. La distribución modal del analfabetismo masculino urbano por provincia es del 9.4% con una mediana de 10.5% mientras que en las mujeres rurales los valores correspondientes son respectivamente 94.4% y 74.9% siendo la distribución masculina —como los valores lo indican— bastante más homogénea que la distribución femenina.

La distribución de mujeres urbanas y de varones rurales es relativamente similar, aunque la distribución masculina es algo más homogénea. Existe una variable que probablemente ayudaría a discriminar los datos para ambos sexos y para ambas regiones de manera más precisa, esta variable es la de Nivel de Desarrollo Socio-económico de la provincia. Desafortunadamente no contamos con tal información.

De todos modos se puede hipotetizar que los valores de analfabetismo extremos (más altos y más bajos) y para ambos sexos, están estrechamente relacionados con el nivel de desarrollo relativo alcanzado por la provincia, esto es, a mayor nivel de desarrollo, menor nivel de analfabetismo.

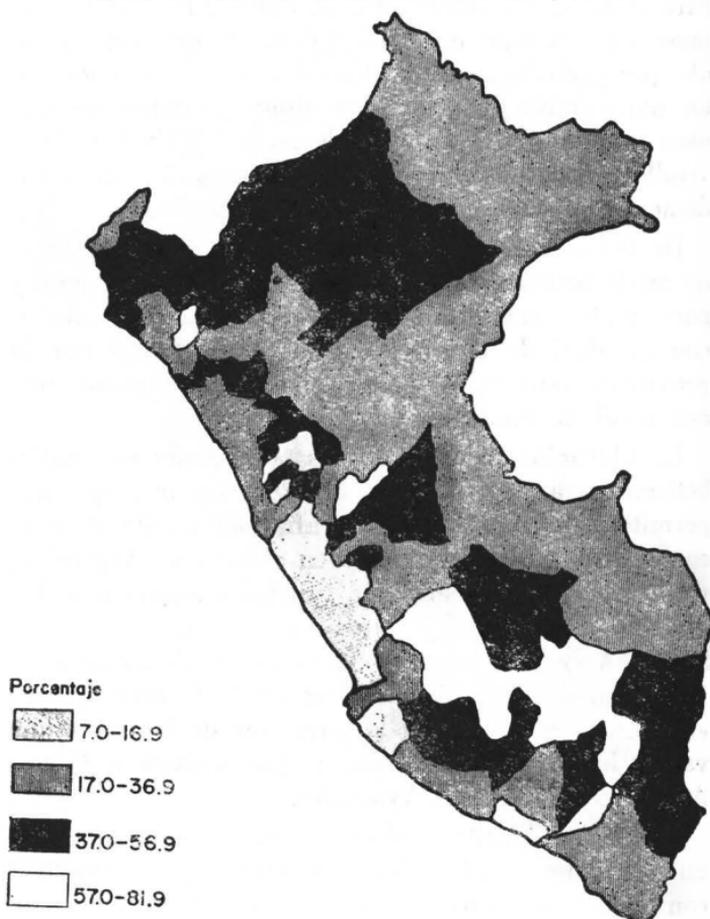
La ubicación de los distintos porcentajes de analfabetismo para las provincias del Perú en un mapa, nos permite especificar la “geografía del analfabetismo” en ese país, que tiende como en el caso de Argentina, y en el de Latinoamérica en general a seguir una disposición bastante importante (ver mapas 2, 3, 4 y 5). En Argentina las mayores concentraciones de analfabetismo se producían a nivel de la frontera norte; en el Perú incluye toda la parte sur de la sierra que va desde Puno hasta Pasco y que incluye a Cuzco, Apurímac y parte de Ayacucho.

Las zonas de alto analfabetismo, caracterizadas por un predominio del sector primario de la economía, con una agricultura arcaica e improductiva, de in-

menos latifundios, donde el indígena constituye la mayoría de la población subsistiendo aún a niveles de economía pre-monetaria, explotados económicamente y marginados políticamente. La agricultura y ganadería de la región de la sierra es ya para consumo local, ya para consumo nacional.

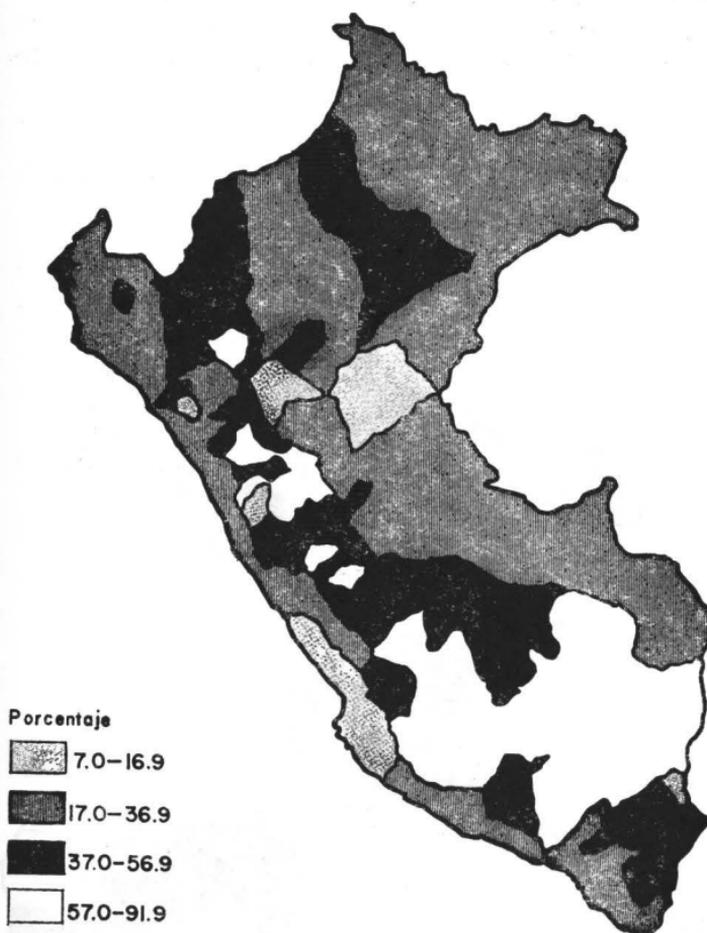
Mapa 4

PORCENTAJE DE ANALFABETISMO RURAL MASCULINO  
POR PROVINCIA.  
PERÚ. DATOS DEL CENSO DE POBLACIÓN, 1961



Mapa 5

PORCENTAJE DE ANALFABETISMO URBANO, POR PROVINCIA.  
PERÚ. DATOS DEL CENSO DE POBLACIÓN, 1961

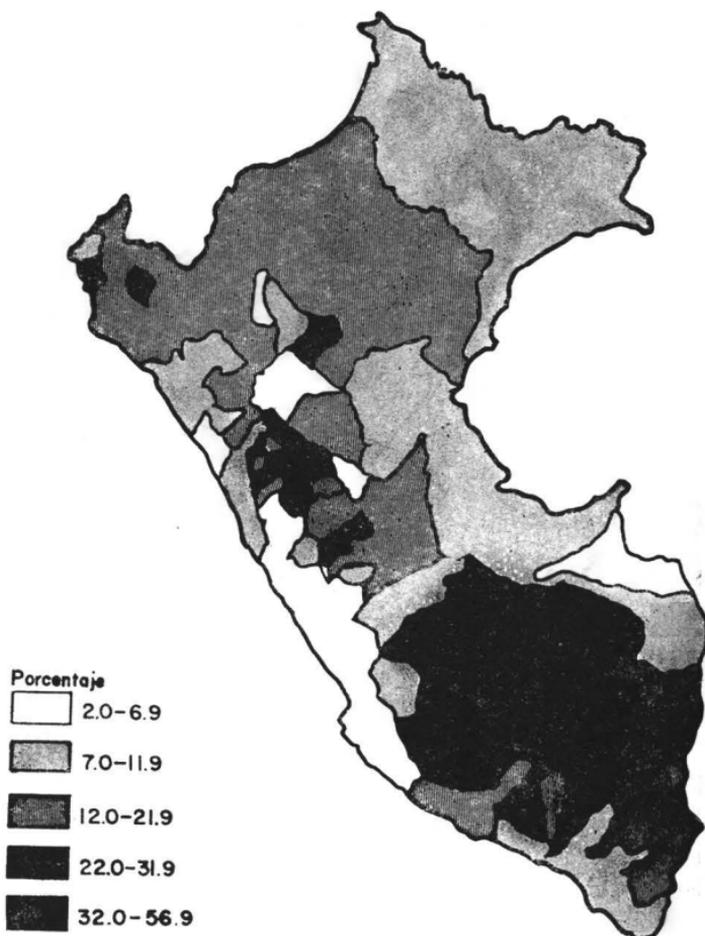


En las zonas de la costa, en general de bajo analfabetismo sobre todo en los departamentos de Lima e Ica, la agricultura es eficiente y diversificada, mecanizada y moderna, con empleo de mano de obra asalariada en un sector que pertenece directamente a la economía monetaria, en los que existen diversos gra-

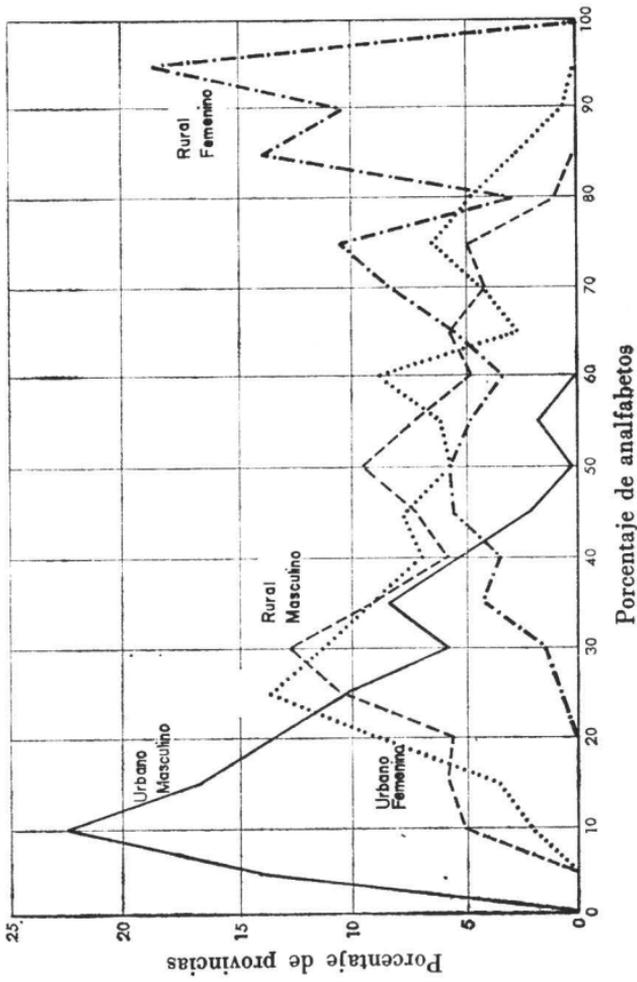
dos de organizaciones obreras. Pero la característica más importante, y que esta región comparte con la zona pampeana en Argentina, es el hecho de que la agricultura es principalmente una agricultura de exportación (azúcar y algodón). Aunque los productos

Mapa 6

PORCENTAJE DE ANALFABETISMO URBANO MASCULINO,  
POR PROVINCIA.  
PERÚ. DATOS DEL CENSO DE POBLACIÓN, 1961



DISTRIBUCIÓN DEL ANLAFABETISMO EN EL PERÚ, SEGÚN SEXO Y POBLACIÓN URBANA-RURAL.  
 PORCENTAJE DE PROVINCIAS CON PORCENTAJES DIFERENCIALES DE POBLACIÓN ANALFABETA



de exportación agrícola argentina (trigo y carnes), colocaban a la región en una coyuntura más favorable en términos de ingresos hasta 1930 en relación a los productos de exportación peruanos, es notable que dentro del Perú, este tipo de desarrollo de la agricultura en los valles fértiles de la costa, haya conducido a un desarrollo relativo más avanzado que en las regiones mineras o de agricultura para consumo local o nacional.

Los límites políticos internos pierden entonces relevancia en cuanto a la distribución del analfabetismo, imponiéndose como más determinante el medio geoeconómico y social, existiendo subregiones que abarcan extensas secciones del territorio nacional. Los mapas permiten establecer claramente un orden de prioridad para cualquier programa de escolarización y alfabetización del Perú, así como una indicación primera sobre las estrategias alternativas con las cuales sería posible afrontar la tarea teniendo en cuenta las condiciones locales o regionales.

### *El caso de México*

Aproximadamente un 85 por ciento del territorio nacional de México está ocupado por montañas. Este dato es de extrema importancia para la comprensión de la distribución del analfabetismo en el país ya que los accidentes de la geografía se convierten en uno de los principales determinantes de las actividades económicas, políticas y sociales. En un país que hasta no hace más de una década ocupaba la mayoría de la población económicamente activa en el sector agrícola, la distribución de las tierras aptas para el cultivo, el destino final de la producción (ya sea para exportación, para consumo local o nacional, o para la subsistencia), el grado relativo de comunicación con los centros de decisión a nivel nacional, (a través de caminos, redes telegráficas, etc.) y factores relacionados,

son de importancia decisiva para la explicación del estado de atraso de la educación, en situaciones en las que desde hace más de 100 años se insiste por legislación sobre el derecho y la obligación de todo ciudadano de atender la escuela.

No se trata de caer en el determinismo geográfico, sino de reconocer la importancia que tiene la geografía en un país de características tan complejas como México. Más adelante, al analizar la distribución del analfabetismo a nivel Municipal, detallaremos la influencia de esta variable, especificando algunas hipótesis sobre los efectos de interacción entre la geografía, las actividades económicas, el sistema de comunicaciones con los centros de decisión, el grado de aislamiento de las comunidades y la composición étnica; en fin las variables de interés social y político que explican los niveles relativos de atraso o adelanto de distintas subregiones en relación al promedio nacional.

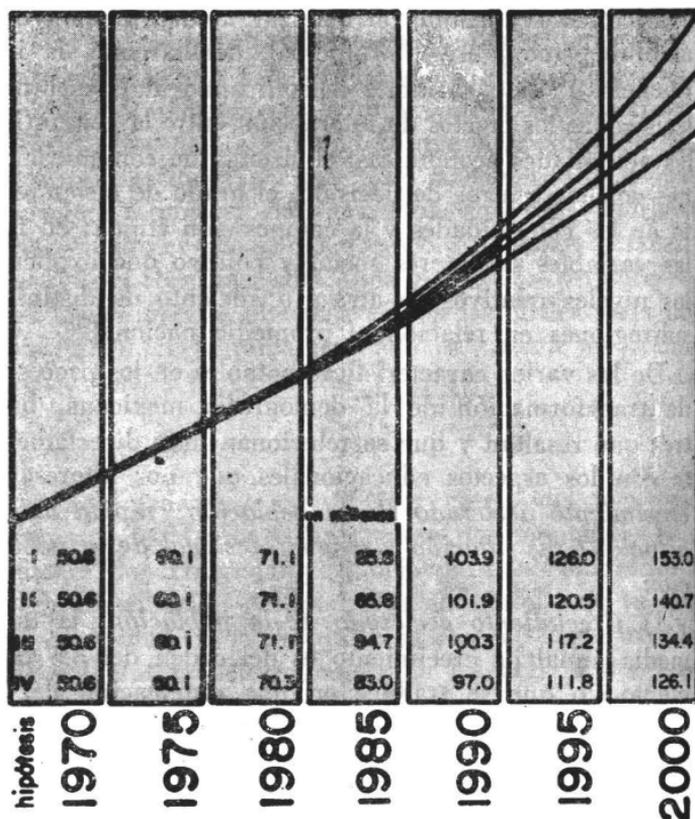
De las varias características notables en los procesos de transformación de la demografía mexicana, hay tres que resaltan y que se relacionan muy directamente con los aspectos educacionales que nos interesan: *crecimiento acelerado de la población; rápida urbanización; distribución ecológica desigual de la población.*

i) *Crecimiento acelerado de la población*: la tasa media anual de crecimiento es del orden del 3.5 por ciento, lo que se traduce en una duplicación de la población nacional cada 20 años aproximadamente. Si se compara esta cifra con la tasa promedio de otros países que duplican su población cada 35 años, se nota inmediatamente que los efectos de este crecimiento acelerado afectan tanto la estructura de la población, cuanto las estructuras económicas y sociales: ensanchamiento de la base de la pirámide poblacional; aumento de la demanda por servicios educacionales

especialmente; relación muy desigual entre población económicamente activa e inactiva.

En lo que a volumen de la población se refiere, las estimaciones sobre población futura de México con cuatro hipótesis relativas a la tasa de fecundidad, aparecen en la siguiente gráfica:

POBLACIÓN FUTURA DE MÉXICO



Fuente: Estudio de los recursos humanos por cuencas de la Secretaría de Recursos Hidráulicos.

ii) *Urbanización*: el aumento de la población residiendo en localidades de más de 2 500 habitantes

ha sido en las últimas dos décadas particularmente notable al punto que el país se transforma de básicamente rural a fundamentalmente urbano. Las características de la composición de la población en los últimos 8 Censos Nacionales de Población y las estimaciones para las próximas tres décadas aparecen en el cuadro siguiente.

Porcentaje de población urbana y población rural  
para diferentes años.  
Datos censales y estimaciones

Población	Censos							
	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970
Urbana	19.4	24.2	31.2	33.5	35.1	42.6	50.7	58.7
Rural	80.6	75.8	68.8	66.5	64.9	57.4	49.3	41.3
	Estimaciones							
				1980	1990	2000		
Urbana				66.7	72.5	77.8		
Rural				33.3	27.5	22.2		

Fuente: *México Demográfico*; Consejo Nacional de Población, México, D. F., 1975.

iii) *Distribución desigual de la población*: Concentración y dispersión son dos aspectos polares de la distribución ecológica de la población en México, características que como notábamos en la Introducción comparte el país con muchos otros países latinoamericanos. En lo que a concentración se refiere, tres ciudades comprenden una proporción muy elevada de la población nacional y de estas tres, la zona Metropolitana de la Ciudad de México es la que manifiesta el nivel de crecimiento más exagerado: en 1975 se estimaba una población para esta área de unos 11.5 millones de habitantes (estimándose que para el año 2000 la ciudad podría alcanzar un tamaño de 32 millones de habitantes).

En lo que a dispersión se refiere la cantidad de lo-

calidades de menos de 100 y de menos de 500 habitantes era para 1970 enorme, lo que dificultaba entre otras cosas la oferta de escuelas.

La cantidad de poblaciones de menos de 100 habitantes según datos del Censo fue de 55 650 localidades, (1 471 154 habitantes mientras que las de menos de 500 habitantes fue de 83 750 localidades, 8 360 221 habitantes).

Como en los análisis anteriores partiremos del nivel de macro-unidades, hacia los niveles de micro-unidades; esto es, detallaremos primero características globales a nivel del país, para luego descomponer el análisis a nivel Estatal y finalmente a nivel Municipal.

### *I. El país*

Con una tasa nacional de 23.7 por ciento de analfabetismo en 1970, México aparece como un país con tasas de analfabetismo medio en relación a la América Latina.

Los cambios estructurales producidos en México en las últimas cuatro décadas, han dado lugar a una serie de transformaciones en la matrícula escolar y consecuentemente en las tasas de analfabetismo. Si desde el punto puramente estadístico puede afirmarse que existe un grado importante de progreso en la incorporación de la población en edad (6 a 14 años) al sistema escolar, este progreso, por lo menos hasta 1970 ha sido lento, desigual y producto más de transformaciones estructurales (particularmente aumentó en las tasas de urbanización, cambios en la composición de la fuerza de trabajo) que de políticas efectivas y congruentes de las autoridades nacionales, a los fines de asegurar un acceso relativamente igual a los distintos sectores de la población.

Existen algunas diferencias en cuanto a los antecedentes históricos de los sistemas educacionales que merecen destacarse. Por ejemplo, comparando con la si-

tuación de Argentina, a pesar de algunos intentos esporádicos de adaptar la estructura educacional a las necesidades de la nueva nación, en México la educación continúa en los primeros años de la independencia mayormente a cargo de la Iglesia, manteniendo por periodos bastante prolongados sus características coloniales, es decir, reflejando los patrones del orden social católico medieval que imperaba en la metrópoli. Para los nativos la educación no era ni necesaria ni deseable en la medida que tenía una posición determinada en la estructura social y esta posición al ocupar el fondo de la pirámide de estratificación, simplemente requería de la obediencia. Si había algún tipo de instrucción para los indios ésta fue siempre de tipo confesional, o la del aprendizaje de la lengua del grupo dominante, es decir en este caso el español. Para las clases bajas no indígenas, la educación tampoco se consideraba deseable ni necesaria, pese a que se comienza a implementar algunas escuelas primarias para hijos de los pobres, o de oficios, siempre éstas en las zonas urbanas. Para las clases altas y las élites, la educación fue por supuesto necesaria e importante. De allí que la preocupación principal fue la de crear primero Institutos de Altos Estudios o Universidades, a cargo de órdenes religiosas, dejando los niveles más bajos de la educación a cargo del clero secular no organizado. Pese a que a los finales del siglo XVIII la ilustración comienza a tener algún impacto en España, y la educación pasa a considerarse como deseable para todos, en la Nueva España y las demás colonias su alcance fue mínimo.<sup>43</sup> Con la independencia, hay algunos lugares y decretos que en 1829 ponen a la educación a cargo del Estado. Sin embargo, pese a esos decretos y al no proporcionar apoyo ni financiero ni

<sup>43</sup> Ver Frank Estrada, D. *La Educación Ilustrada* (1786-1836); El Colegio de México, 1977.

infraestructural, la tarea educacional continúa en manos de la iglesia.<sup>44</sup>

Recién en la constitución de 1857 y la ley reglamentaria de 1867, se establece el principio de que la "instrucción será obligatoria, gratuita y laica". Pese a ello, hasta 1910 la oferta educacional estaba concentrada exclusivamente en los grandes centros urbanos, principalmente para el beneficio de las clases privilegiadas. Es a partir de la Revolución que se comienzan a forjar algunas disposiciones legales cuyo propósito manifiesto era el de implementar la expansión del sistema educacional formal hacia áreas hasta ese entonces no atendidas, es decir los sectores rurales en su totalidad y la parte urbana ocupada por los sectores sociales menos favorecidos.

En 1917, el Congreso Nacional Constituyente reafirma el Artículo 3o. de la Constitución donde sustentaba el principio que la educación debía de ser laica, obligatoria y gratuita. La parte más controvertida del Artículo y que sigue despertando aún hoy resistencia, era la relativa al principio de la educación laica.

En lo relativo a la implementación efectiva de la ley, no fue sino hasta 1921 y con José Vasconcelos, cuando se crea la Secretaría de Educación Pública desde la cual se implementa un plan de educación primaria para el medio rural, con maestros especiales, llamados "misioneros". La ideología del sistema era liberal y la filosofía educacional estaba basada en los principios de John Dewey de la "educación activa". A poco tiempo de iniciadas las misiones educacionales, se contaba con unos 100 misioneros locales y con unas 100 escuelas rurales federales. Los maestros locales, guiados por los misioneros, proporcionaban educación básica y elemental, tratando de integrar la escuela a la comunidad. El fracaso o el éxito relativo del programa educa-

<sup>44</sup> Ver Josefina Vásquez: *Nacionalismo y Educación en México*. El Colegio de México, 1970.

cional de las misiones estuvo restringido al maestro como individuo, la gran mayoría de los cuales estaban muy poco preparados.<sup>45</sup> Pese a sus limitaciones el programa de Vasconcelos parece haber tenido un éxito considerable. Desde el punto de vista puramente estadístico, si en 1921 prácticamente no existía ninguna escuela rural, para 1931, había en total unas 6 830 escuelas con unos 425 000 alumnos.

Las limitaciones de las misiones culturales estaban contenidas menos en la ideología del programa que en la integración entre ésta y la realidad efectiva en la que le tocaba operar. Las misiones culturales, representaron en México el esfuerzo organizado más significativo en la historia educacional del país; sus repercusiones fueron bastante significativas en las áreas rurales, pero los límites de su éxito estaban impuestos por el hecho de que el ambicioso proyecto social de la revolución no estuvo acompañado por transformaciones significativas en la esfera económica y social.

Los cambios educacionales posteriores a la época de Vasconcelos, siguieron el ritmo del proceso político mexicano. Se trató de radicalizar la ideología del sistema pero a la larga los efectos fueron opuestos a lo que se esperaba. Las ideas socialistas de la reforma educacional de los años 30 y que propugnaban por una escuela rural más integrada a la comunidad, con mayor sentido político y económico y con un criterio dinámico y más radical de transformación social, despertaron una reacción más organizada y violenta de los grupos conservadores (particularmente del clero). Si bien por decreto del Congreso la escuela pasó a rotularse de socialista y el número de escuelas ascen-

<sup>45</sup> Al comienzo del programa muy pocos de los maestros habían logrado completar la escuela primaria, sin embargo, para 1928 la gran mayoría tenía al menos completados los seis años de escolaridad primaria; David L. Raby: *Educación y Revolución Social en México*; SepSetentas 141, México, 1974.

dió durante el gobierno de Cárdenas (de 7 531 en 1933, a 12 208 en 1939) las resistencias fueron desplazándose de los grupos conservadores a los grupos liberales y finalmente al pueblo mismo. El número de maestros calificados para enfrentar la tarea de renovación socialista, ya de por sí escaso, fue disminuyendo a raíz de los intentos de “purgar” al magisterio de sus elementos “conservadores”. El socialismo de la escuela, antes que socialismo fue anticlericalismo, generándose así una serie de conflictos innecesarios que degeneraron en una serie de hostilidades tanto hacia los maestros, como hacia la escuela pública.

La escuela socialista fue abandonada en la práctica en 1941 y por ley en 1946. Su trayectoria dejó una serie de elementos positivos en términos de la toma de conciencia política de algunos grupos; sin embargo, las raíces de su fracaso tienen los mismos orígenes que los de la filosofía liberal de las misiones de Vasconcelos: la esperanza de que la escuela socialista pudiera producir transformaciones trascendentales, en un medio externo dominante pre-capitalista y capitalista. Las transformaciones sociales y económicas de México se estaban produciendo en un medio donde si bien la retórica era socialista, el marco real eran las del pre-capitalismo y del capitalismo burgués; era iluso pues esperar que la escuela pudiera evolucionar aparte de ese sistema, e incluso en abierta oposición a este. Se buscaron transformaciones revolucionarias del sistema educacional, cuando el medio apenas estaba preparado para la admisión de algunas reformas. La consecuencia inmediata fue aglutinar a la oposición y de alguna manera dar “marcha atrás” en el progreso educacional, ya que las reformas que se impusieron a partir de la década de los 40 en adelante, volvieron a un sistema pre-liberal, dejando por lo consiguiente a la escuela rural mexicana bastante por detrás del entusiasmo y de las realizaciones logradas tanto por las Escuelas Misiona-

rias como por la Escuela Socialista. Las transformaciones que se dieron a posteriori en el sistema educacional de México, obedecieron más a presiones de demanda que al impulso renovador del estado y a los proyectos de lograr una sociedad más igualitaria.

El relativo estancamiento de México en su situación educacional, encuentra su explicación dinámica en esta serie de hechos políticos que retrasaron un avance de la educación en el campo de manera sustancial.

Es importante destacar aquí la relación entre ese fenómeno de retroceso y las resistencias que ofrecen los grupos conservadores frente a lo que se podría llamar "intentos de transformación revolucionaria del sistema educacional" en situaciones en las que el medio social, político y económico dominante es reactivo. En este caso —bastante similar al caso chileno de la Escuela Nacional Unificada—<sup>46</sup> el resultado, antes

<sup>46</sup> La Escuela Nacional Unificada, fue un intento de modificación del sistema educacional propuesto por el Gobierno de la Unidad Popular encabezado por el Presidente Salvador Allende, inspirado en el socialismo y dirigido a la corrección de anomalías y de la ineficacia en la operación del sistema educacional formal Chileno. No es el caso examinar aquí ni la ideología de la escuela vieja ni de la propuesta nueva, sino solamente dar algún detalle de: a) la inmediata resistencia que surgió ante la propuesta; y b) como ésta sirvió de elemento a partir del cual la oposición se aglutinó primero alrededor de la problemática educacional, para luego desplazarse a otros aspectos del gobierno popular. La resistencia a la Escuela Nacional Unificada, surgió principalmente ante la ideología de la nueva escuela, que fue interpretada en general como la introducción de la ideología marxista en el sistema educacional. Algunos ejemplos, nos ayudarán a aclarar: —en "El Mercurio", uno de los diarios más importantes de Chile, el Senador Demócrata Cristiano Juan de Dios Carmona expresaba "Desde hoy, la posición del Gobierno es, pues, la imposición de la Escuela Nacional Unificada, que encubre el mayor contrabando político de la historia. Amparándose en dicho título y esgrimiéndose razones de reforma y de cambios, se someterá al niño chileno y, por ende, al país a la ideología marxista". —En "La Prensa" del mismo día, el consejo de Profesores del Instituto de Humanidades Luis Campino de plégana una extensa declaración en la que se afirmaba: "El

que producir un avance en la situación retrotrae no sólo los avances en materia educacional, sino que también tiende a invadir la esfera mayor de las relaciones políticas.

Proyecto, aparte de cumplir con el objetivo político de tomar el poder administrativo del sistema, destruir las bases técnicas del proceso de formación humana y social, crear nuevos instrumentos de movilización y manipulación de masas, esta iniciativa no hace sino continuar la línea de constante deterioro de la educación, que venimos observando desde el comienzo de este Gobierno... además de producir el divorcio entre la Enseñanza Básica, Media y Universitaria, el proyecto se fija como meta la formación de un "hombre masa" y de un activista de la causa "revolucionaria" de la lectura atenta del Proyecto, se concluye que su aplicación originará extremas tensiones laborales y religiosas. En efecto, los obreros verán amenazadas tanto sus perspectivas de trabajo, con la presencia de los "niños aprendices" en las fábricas, como por la carencia efectiva de nuevas fuentes productivas. Por otra parte, se originarán antagonismos en términos de "lucha ideológica y religiosa", pues el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada en su letra y contexto, prescinde de la realidad de las iglesias cristianas chilenas y de las ideologías filosóficas religiosas, así como de los problemas humanos de la vocación y de la fe... Se trata de un esquema educacional paternalista e impositivo al servicio ideológico y político de la orientación marxista-leninista del Gobierno; por lo tanto ofrece un sectarismo doctrinario en desacuerdo con los anhelos de la mayoría ciudadana expresada el 4 de marzo.

—Un editorial de "El Mercurio" del 5 de abril sostenía: "Crudamente se van revelando los lineamientos de la reforma educacional que el actual gobierno trata de llevar adelante con la mayor celeridad, al margen de un debate con participación de los sectores nacionales... Con fecha 27 de marzo recién pasado, el Ministro del ramo (educación) ordenó por oficio a la Dirección de Educación Profesional prorrogar por un año más el contrato de dos técnicos de la Alemania comunista, llamada democrática, entre otras razones, por la similitud del sistema educacional de la R. D. A. con lo que el Gobierno está implementando en Chile". Este documento oficial confirma lo que se ha dicho documentadamente acerca de la Escuela Nacional Unificada; es decir, que está al servicio de la construcción de la sociedad socialista marxista-leninista...".

—En "La Tercera" del 7 de abril de 1973, Domingo Godoy Matte escribió: "...No debemos olvidar que la Unidad Popular ha utilizado diversos caminos para ir estableciendo su

Las campañas conservadoras, de resistencia al cambio en el sistema educacional mexicano, se concentran principalmente en los estados de Jalisco y de Nuevo León. El lenguaje utilizado es idéntico en contenido y expresión a los que aparecían en Chile; más aún, este lenguaje no ha cambiado a través del tiempo siendo similar en contenido a los que aparecían en el siglo XIX y principios del siglo XX, particularmente como resistencia a las transformaciones producidas durante la época de Vasconcelos y sobre todo durante la reforma socialista.

### Analfabetismo censal

El México de 1970 continúa exhibiendo tasas de analfabetismo censal en el orden del 24%.

La oferta educacional está mayormente restringida

influencia en el país, y que la estrategia comunista adopta toda una variada gama de subterfugios que van desde la violencia, el uso de los resquicios, la táctica de la conciliación y hasta la hipocresía de aparentar la defensa de la legalidad, con tal de obtener sus propósitos. Por consiguiente, la comunidad democrática tiene que estar dispuesta a defenderse en todos los terrenos en que el marxismo dará la lucha para lograr la implantación de la Escuela Nacional Unificada, que no es sino el instrumento de que se valdrán para apoderarse paulatinamente del alma de la juventud hasta someterla definitivamente...".

—En "Tribuna" del 7 de abril se incita directamente a la revelión editorializada: "Estamos de regreso, por la sordera de las autoridades educacionales, al viejo dicho latino "Facta, non, verba". Vamos a los hechos y no a las palabras"... Si hay algo que Chile repudia, con fuerza y con resonancia, es que se establezca una tabla rasante que obligue a todos los muchachos de Chile a caminar por el sendero que nos llevará hacia el socialismo... Ellos (los estudiantes), los directamente afectados por el robot marxista, no quieren perder su capacidad de creer o de disentir; de tener capacidad de amar o el defecto de odiar... los estudiantes de Los Angeles han decidido no seguir en el tren de las polémicas o de las conversaciones estériles. De ahí es que se hayan tomado los establecimientos secundarios, tanto privados como fiscales, las escuelas de primera enseñanza y los institutos comerciales... Se ha pasado pues, de las palabras a los hechos".

**Cuadro 30. MÉXICO. Porcentaje de escuelas primarias completas e incompletas, por Estado de la República.**  
(Datos de la SEP, Centro de Procesamiento de Datos, 1975)

<i>País</i>	<i>Escuelas que solamente ofrecen 3 grados o menos</i>	<i>Escuelas completas</i>	<i>Total de escuelas</i>
Chiapas	56.3	27.5	1 718
Tabasco	52.0	31.4	1 195
Michoacán	46.9	34.0	2 924
Guerrero	45.9	35.3	2 094
Veracruz	45.5	34.3	5 330
Hidalgo	45.2	39.9	1 480
Guanajuato	44.0	37.0	2 168
Yucatán	38.0	43.3	803
Puebla	37.5	46.2	2 394
Querétaro	36.3	37.7	681
Oaxaca	36.2	43.5	2 197
Sinaloa	35.5	46.0	1 559
Durango	32.2	45.0	1 257
San Luis Potosí	30.6	40.8	1 768
Zacatecas	29.1	44.2	1 450
Nayarit	28.6	48.9	605
Campeche	27.5	41.0	315
Quintana Roo	27.3	38.8	165
Sonora	26.7	58.2	1 011
Tamaulipas	26.0	55.9	1 439
Jalisco	25.0	49.3	3 575
Tlaxcala	24.8	62.9	404
Aguascalientes	23.4	53.9	338
Morelos	22.3	61.6	430
México	21.7	62.2	2 778
Colima	21.5	56.6	251
Chihuahua	19.5	54.9	1 740
Baja California Sur	13.2	59.5	191
Nuevo León	10.3	65.0	1 618
Coahuila	9.1	73.0	1 085
Baja California Norte	8.8	81.8	600
Distrito Federal	2.2	94.6	2 356
Total del país	32.5	47.9	47 937

a los centros urbanos donde la escolaridad tiene significación existencial y en donde la demanda por más educación es creciente. En 1975 de casi 48 mil escuelas primarias registradas por la Secretaría de Edu-

cación Pública, solamente el 47.9% ofrecía oferta primaria completa (ver cuadro 30).

Similar a los casos de Argentina y Perú el avance del sistema está fuertemente asociado a factores infraestructurales principalmente por la urbanización y la estructura del sistema de producción. Como se verá más adelante México representa claramente a un sistema socio-cultural en el cual las presiones de tipo infraestructural y aquellos de tipo político, determinan principalmente el interjuego de la oferta y la demanda de educación en sus distintos niveles.

En la medida en que para el caso mexicano disponemos de información censal al nivel de municipios, es posible detallar de manera más específica las características regionales del país. La distribución del analfabetismo en México indica —exactamente como en el caso de Argentina y del Perú— que se trata de distribuciones en las cuales operan factores geo-ecológicos y geo-culturales que están por “encima” de las divisiones políticas que separan a los distintos estados e incluso a distintas naciones.

### Los Estados

La tasa promedio de analfabetismo nacional, tiende a disfrazar los desniveles que se producen en los Estados o Entidades Federativas. En términos de amplitud de la distribución de los porcentajes de población analfabeta, las tasas varían de un 9.1% en el Distrito Federal, a un 44.6% en el Estado de Guerrero. El analfabetismo rural representa tasas sistemáticamente más elevadas que el analfabetismo urbano. Así la amplitud de la distribución de analfabetismo en las zonas rurales— cuando éstas se discriminan a nivel de entidad federativa— varían entre un mínimo de 15.3 por ciento para el Distrito Federal y un máximo de 54.2 por ciento para el estado de Guerrero. El porcentaje Promedio Nacional de Analfabetismo Censal para el sec-

**Cuadro 31. MÉXICO. Datos sobre analfabetismo, urbanización, po  
Datos del Censo General**

<i>E s t a d o</i>	% de población que usa huacharaches	% de población que anda descalza	<i>Población indígena</i>		<i>U r b a</i>	
			% del total	Hablan español	— 500	2 500 y +
Distrito Federal	0.4	0.6	1.2	97.2	0.2	96.7
Nuevo León	3.1	1.1	0.1	82.1	13.1	76.5
Baja California	0.4	1.2	0.3	77.2	4.9	84.3
Baja California (T.)	7.4	2.6	0.1	74.8	30.9	53.9
Coahuila	2.7	1.2	0.1	73.1	12.9	72.7
Chihuahua	4.2	1.7	2.0	67.1	21.0	65.4
Sonora	4.3	1.9	3.2	92.8	18.5	66.5
Tamaulipas	2.9	1.3	0.2	72.0	19.8	68.9
Durango	11.9	2.0	0.6	71.8	27.6	41.5
Aguascalientes	7.6	1.3	0.1	61.5	19.8	63.6
Zacatecas	19.2	1.5	1.3	30.9	33.7	31.4
Jalisco	19.5	1.4	0.2	54.1	17.3	68.5
Colima	46.1	1.8	0.2	76.5	14.2	69.2
Sinaloa	27.8	2.7	1.1	94.9	24.8	48.1
Nayarit	43.4	2.8	2.1	67.1	19.6	50.0
Campeche	14.7	4.9	27.1	89.7	16.1	63.8
Tlaxcala	7.5	17.2	5.7	95.1	10.2	49.7
Tabasco	5.5	29.7	5.4	93.6	24.2	33.5
Quintana Roo	21.1	5.2	53.9	78.7	32.2	36.5
México	5.1	3.9	6.4	89.9	7.6	62.3
Morelos	23.6	3.7	3.2	90.9	5.5	69.9
Yucatán	25.1	2.6	55.5	84.2	13.3	65.0
San Luis Potosí	16.4	8.1	10.8	77.2	30.5	39.0
Veracruz	9.1	14.8	11.4	75.1	20.9	47.1
Puebla	21.3	16.2	16.5	72.8	14.0	46.6
Michoacán	18.4	3.0	3.3	80.4	24.1	46.1
Guanajuato	13.5	1.8	0.1	81.8	24.4	52.1
Querétaro	23.1	3.5	2.9	78.3	30.9	35.6
Hidalgo	19.8	14.3	20.3	61.3	29.8	28.2
Oaxaca	33.8	20.8	40.1	69.5	24.8	27.0
Chiapas	16.4	29.8	22.1	48.7	37.8	27.7
Guerrero	37.4	14.4	12.1	46.9	27.1	35.6
<b>Total</b>						

**blación indígena, tipo de calzado, por Estado de la Federación.  
de Población de 1970**

<i>n i z a c i ó n</i> 20 000 y +	<i>E m p l e o</i>			<i>A n a l f a b e t i s m o</i>			
	<i>Prima- rio</i>	<i>Secun- dario</i>	<i>Tercia- rio</i>	<i>%</i>	<i>Número de analfabetos</i>	<i>Urbano</i>	<i>Rural</i>
61.9	2.3	38.0	59.7	9.1	441 615	8.9	15.3
58.1	18.2	39.4	42.4	10.7	122 612	8.6	17.6
76.8	24.0	26.8	49.2	11.8	68 449	11.0	16.2
35.9	36.5	19.0	44.5	12.4	10 508	9.5	15.8
57.5	31.6	30.0	38.4	12.4	93 314	10.0	19.2
52.4	38.8	22.2	39.0	12.9	139 392	8.8	21.0
51.0	40.8	18.6	40.6	13.6	100 848	9.9	20.9
59.6	35.0	24.1	40.9	14.3	140 946	11.9	19.9
24.5	59.1	16.4	24.5	14.3	87 530	9.5	17.9
53.6	40.0	23.0	37.0	14.7	32 646	13.5	16.8
12.1	67.9	14.4	17.7	18.8	113 239	13.8	21.1
45.8	36.3	29.1	34.6	19.4	426 611	15.0	29.4
46.0	47.8	15.8	36.4	19.9	31 871	18.0	24.3
30.1	54.9	14.3	30.8	21.3	177 776	14.3	27.9
19.8	63.4	11.8	24.8	21.5	77 133	16.4	26.8
41.4	49.1	19.4	31.5	22.8	38 992	18.2	31.8
5.0	57.9	22.4	19.7	23.3	65 137	22.6	24.0
13.0	63.4	13.7	22.9	23.8	117 665	15.2	28.6
26.9	55.8	12.4	31.8	23.8	13 530	10.3	32.1
21.9	32.6	35.0	32.4	24.9	617 129	19.1	34.6
21.8	47.0	20.0	33.0	25.4	105 084	23.1	31.0
28.0	58.6	15.3	26.1	26.2	139 243	20.3	37.8
23.9	56.8	18.5	24.7	29.0	246 813	16.9	37.2
25.6	56.3	17.9	25.8	29.4	755 524	19.5	39.0
22.3	58.8	18.4	22.8	33.2	563 106	22.4	43.0
22.6	63.8	15.4	20.8	33.8	516 228	25.3	41.3
36.4	52.4	24.3	23.3	35.3	525 341	23.7	48.3
23.3	51.7	23.4	24.9	37.9	120 087	19.2	48.8
10.0	64.9	16.7	18.4	37.9	300 894	18.8	45.5
7.5	75.6	11.5	12.9	42.0	572 314	30.7	46.3
12.6	76.8	7.9	15.3	43.3	448 234	26.6	50.1
17.7	66.8	12.4	20.8	44.6	467 161	28.0	54.2
				23.7	7 677 073	15.2	36.5

tor rural según datos del Censo de Población de 1970, era del 36.5 por ciento de la población, algo más del doble que el porcentaje promedio de 15.2 por ciento para la población urbana.

El cuadro 31 resume, para cada entidad federativa, características referentes a analfabetismo, empleo, urbanización, población indígena, y tipo de calzado que utiliza la población de 1 año o más. Todos los datos han sido calculados en base al Censo General de Población de 1970, utilizando para cada una de las categorías las definiciones censales correspondientes.

Comenzamos el análisis por entidad federativa, a partir de una simple descripción de la distribución del analfabetismo, para luego establecer las relaciones entre los datos infraestructurales que figuran en el cuadro y las tasas de analfabetismo.

De estos datos es posible clasificar 4 regiones, calculadas en base a los cortes "naturales" de la distribución percentual del analfabetismo por Entidad Federativa, tal como aparece en los datos.

a) *Región con tasas de analfabetismo muy alto* (más del 40 por ciento de la población), ubicada en la zona sud-occidental del país y que incluye a los estados colindantes de Chiapas, Oaxaca y Guerrero;

b) *Región con tasas de analfabetismo alto* (33.2 a 37.9 por ciento), que incluye a los estados colindantes de Querétaro, Guanajuato, Michoacán y Puebla, y que se integra a la región de analfabetismo muy alto, formando un arco alrededor del centro de influencia del Distrito Federal;

c) *Región con tasas de analfabetismo medio* (de 18.8 por ciento a 29.4 por ciento) que comprenden a cuatro sectores o bloques de estados, ubicados en el extremo sur-oriente (Yucatán, Quintana Roo, Campeche y Tabasco), en el centro (México, Morelia, Tlaxcala), centro-oriente (Veracruz y San Luis Potosí) y

nor-occidente (Sinaloa, Nayarit, Zacatecas, Jalisco y Colima).

d) *Región de analfabetismo bajo* (de 9.1 a 14.7 por ciento) que incluye a todos los estados del Norte del país que hacen frontera con los Estados Unidos de Norteamérica (Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas), más los Territorios de Baja California y los estados de Durango, Aguascalientes y al Distrito Federal.

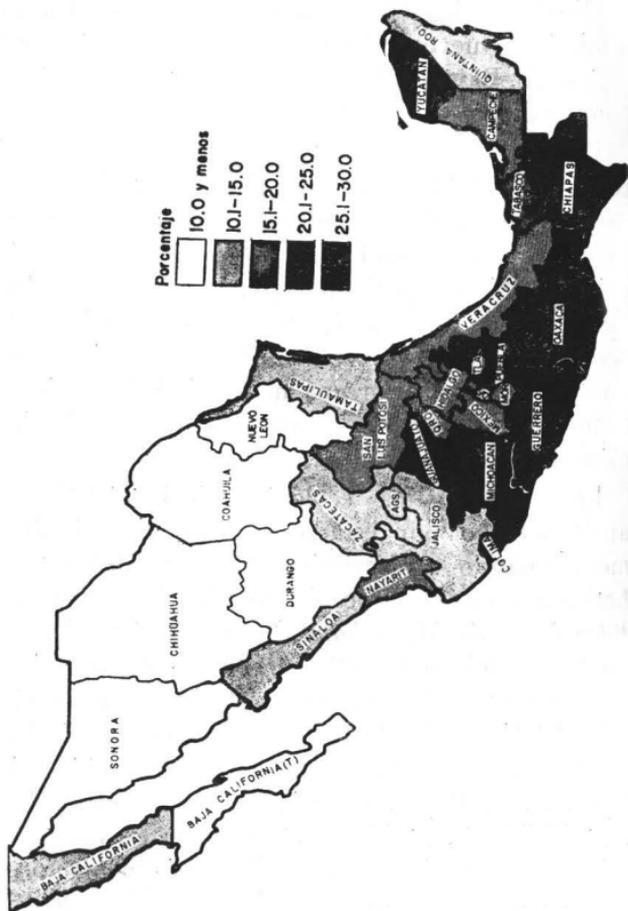
Puede verse claramente en los datos que con la excepción del Distrito Federal, los 14 estados con menores tasas de analfabetismo en México (todas por debajo del promedio nacional) están ubicados en el norte del país. Al mismo tiempo, puede notarse que las tasas más altas de analfabetismo se ubican en la costa sur-occidental y en el centro-oriente. Los datos a nivel municipal permitirán una mejor definición de los distintos eco-sistemas que parecen configurar la distribución del analfabetismo en México.

Las características ecológicas de la distribución del analfabetismo por estado, no cambian significativamente cuando se discriminan los porcentajes de analfabetismo según el tipo de localidad urbana o rural. *Para la población urbana*, la amplitud total de la distribución del analfabetismo por Estado se reduce sustantivamente (8.6 en Nuevo León a un máximo de 30.7 en el estado de Oaxaca). Las zonas de baja influencia del analfabetismo continúan ubicándose al norte de la República, y las de alta influencia en la costa sur-occidental y en el cinturón de montañas que circundan al Distrito Federal. *En la población rural*, la amplitud total aumenta (de un mínimo de 15.3 por ciento en el Distrito Federal a un máximo de 54.2 por ciento en el Estado de Guerrero).

La influencia del sistema de producción en el campo se hace más marcada, llegando las tasas de analfabetismo a niveles muy altos. El correlato entre los

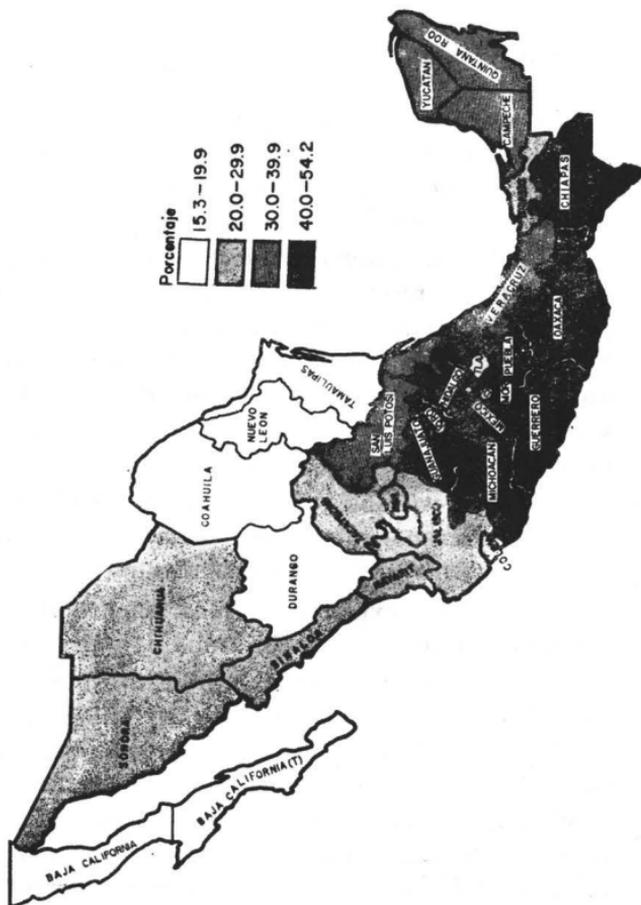
Mapa 7

PORCENTAJE DE POBLACIÓN URBANA ANALFABETA, POR ESTADO.  
MÉXICO. DATOS DEL CENSO GENERAL DE POBLACIÓN, 1970



Mapa 8

PORCENTAJE DE POBLACIÓN RURAL ANALFABETA, POR ESTADO.  
MÉXICO. DATOS DEL CENSO GENERAL DE POBLACIÓN, 1970



mapas A y C es muy estrecha, manteniéndose por lo general las zonas de bajo y alto analfabetismo. El contraste entre el campo y la ciudad aparecen en toda su magnitud, particularmente en las regiones más atrasadas de México.

### Analfabetismo y factores estructurales

El cuadro 31, señala algunos datos de importancia para la determinación de las características estructurales más importantes que explican la distribución del analfabetismo en México.

La matriz de intercorrelaciones para el conjunto de datos que aparecen en el cuadro 32, se calcularon a partir del cuadro 31. De esta matriz nos interesan primordialmente los datos de las tres últimas columnas, que representan nuestras variables dependientes: analfabetismo total, analfabetismo rural y analfabetismo urbano.

Todas las variables que aparecen en el cuadro están estrechamente intercorrelacionadas, particularmente con nuestras variables dependientes.

Las variables explicativas más importantes, son la composición de la fuerza de trabajo, y el grado de urbanización, así como el porcentaje de población mayor de 1 año, que anda descalza o utiliza huaraches.

El porcentaje de población empleado en el sector terciario de la economía está correlacionada negativamente con analfabetismo (a mayor empleo en el sector terciario de la economía, menor el porcentaje de población analfabeta). Como variable predictora, el empleo en el terciario explica el 63.5 por ciento de la varianza total en analfabetismo cuando éste es discriminado por entidad federativa, llegando a ser el peso explicativo de esta variable tan importante que cuando utilizamos regresión múltiple con cuatro variables predictores (ver cuadro 33), la eficiencia predictiva

solamente aumenta al 67.7 por ciento de la varianza explicada.

El hecho de que el empleo en el sector terciario de la economía se correlacione más fuertemente que el empleo en los sectores primario y secundario, ya lo habíamos observado anteriormente para el caso de Argentina y en el caso de Perú. Aquí se entremezclan relaciones entre la terciarización de la economía y la urbanización con aspectos relativos a la importancia de la escolarización para la ocupación de cargos en el sector, con cuestiones psicosociales de prestigio social y lo que podríamos llamar “efecto de demostración” de los modos de vida urbanos asociados a las profesiones en la rama de servicios. La cadena causal que vincula a estas distintas variables explicativas es compleja, dadas las características especiales de las pautas de cambio en la composición del empleo. Observando los cuadros 34 y 35 correspondientes a la distribución del analfabetismo en dos Estados con tasas de analfabetismo muy altas (Chiapas y Oaxaca), puede verse que la fuerza de trabajo en el terciario es sistemáticamente más importante proporcionalmente a la del empleo en el sector secundario, aun en regiones donde la mayor proporción de la fuerza de trabajo está empleada en el sector primario.

El acceso al sistema educacional en México parece estar regulado por un mecanismo de oferta y demanda, muy similar al que se supone opera en las economías de libre empresa. La oferta educacional —en este caso escuelas primarias— no opera libremente sino que está condicionada a otros factores explicativos de mayor nivel que tienen que ver con la importancia del sector de producción a nivel nacional e internacional, y con aspectos histórico-políticos de distribución de poder. Las zonas más atrasadas de México, aparecen física y políticamente aisladas de los núcleos nacionales y centrales del poder. A este nivel uno podría atreverse a

Cuadro 32. MÉXICO. Ma

	1	2	Var 1	3	4	5
	% población que usa huaraches	% población que anda descalza	% población que anda descalza o usa huaraches	% población indígena	% población indígena que habla español	Urbanización, — 500 habitantes
1. % de población que usa huaraches	1.000	.108	.848	.292	— .278	.261
		.448	.867	.411	— .243	.335
2. % de población que anda descalza		1.000	.619	.326	— .112	.317
			.748	.791	.011	.362
Var 1. % de población que anda descalza o usa huaraches			1.000	.405	— .280	.376
				.578	— .192	.363
3. % de población indígena				1.000	.001	.196
					.050	.187
4. % de población indígena que habla español					1.000	— .534
						— .467
5. Urbanización, menos de 500 habitantes						1.000
6. Urbanización, 2 500 habitantes y más						
7. Urbanización, 20 000 habitantes y más						
8. % empleo en el sector primario						
9. % empleo en el sector secundario						
10. % empleo en el sector terciario						
Var 2. % empleo secundario + terciario						
11. % población analfabeta						
12. % analfabetismo urbano						
13. % analfabetismo rural						



hablar de que en términos de integración nacional muchas de las regiones del sur-oeste y de la región montañosa central representan zonas que en 1970 no han alcanzado a integrarse a la unidad política mayor. Si la integración territorial se establece a partir de las guerras de liberación y la estabilidad política de México se consolida desde la década de 1930, en términos socio-culturales la formación del estado-nación mexicano no aparece como completa, sino simplemente como un sistema donde hay un grado de hegemonía y de participación en algunas regiones, y de aislamiento y de pequeños estados, de una desigualdad física tremenda con relación a los centros hegemónicos políticos y financieros.

La versión sudamericana de los caudillos en México son los caciques, la mayoría de los cuales cumplen papeles contrarrevolucionarios y explotan a beneficio personal la situación de aislamiento, oponiéndose por lo tanto y mientras les sea posible a la introducción de maestros, que junto con los sacerdotes son el único tipo de profesionales que operan en estas regiones aisladas. En un sistema socio-político donde las presiones desde los núcleos centralizados del sistema educacional por implementar oferta educacional son vistas desde el punto de vista estadístico y donde la comunidad ejerce nulo o escaso control sobre la escuela, aparece la realidad de zonas marginadas casi totalmente en términos de servicios escolares, perpetuando los sistemas locales de explotación de los campesinos.

Es indudable entonces que las tasas de analfabetismo más elevadas se dan en el sector rural, donde el empleo se concentra casi exclusivamente en el sector primario de la economía. Pero sería un error asumir que la persistencia del analfabetismo se debe a pautas puramente culturales que generarían un tradicionalismo acentuando que provoca una resistencia de los campesinos a enviar a sus niños a la escuela. Tampoco son

estrictamente válidas como explicativas, las funciones económicas que los niños juegan en el trabajo rural. La unidad de trabajo en el campo es la familia, y en ésta los niños en edad escolar juegan un rol que ha sido interpretado como una de las causas más importantes para explicar la resistencia de los padres de enviar los niños a la escuela. Pero cuando se analiza con algún detalle las aspiraciones familiares frente a los hijos<sup>47</sup> y cuando se ve que lo primero que piden las comunidades más atrasadas (indígenas y campesinas) a las autoridades federales son precisamente escuelas para sus hijos, existe una paradoja que es necesario aclarar. ¿Por qué la educación formal que aparece como muy deseable como patrimonio para los hijos en todos los estratos sociales, aparece en los estratos bajos manifestando indicadores de retraso cronológico, au-

<sup>47</sup> En otro trabajo (Education, Economic Development, and Social Change in Latin America: PhD Thesis Dissertation, The University of Alberta Edmonton, Canada, 1976) estudiamos aspiraciones y expectativas educacionales en una muestra de 325 padres y madres de escolares chilenos. No solamente confirmamos la relación de status socioeconómico de los padres en relación a las aspiraciones y expectativas de los niños (a mayor status, mayor aspiraciones y expectativas educacionales), sino que además, al tomar la distancia entre aspiraciones educacionales y expectativas de cumplimiento, encontramos que estas también se correlacionaban, aunque ahora de manera negativa (a mayor el status socio-económico, menor la expectativa de cumplimiento de las aspiraciones). Aparentemente lo que está ocurriendo es que la gente tendería a disminuir sus aspiraciones educacionales en virtud de sus expectativas. Esto es importante porque estaría señalando cierto "nivel de objetividad" de los sectores más desfavorecidos de la sociedad en su percepción de la realidad, ya que efectivamente, la probabilidad de acceso a los niveles más altos del sistema es mínima para estos grupos. La escuela es un elemento importante en la percepción de todos los grupos sociales. El acceso diferencial de los niños al sistema, no se explica por la resistencia de los padres en ciertos grupos a enviar a sus niños a la escuela, ni tampoco por falta de interés en la educación, sino por factores del ambiente que operan (social, político, económico y cultural) sobre la motivación, el interés y la voluntad.

sentismo, fracaso escolar? ¿Hasta qué punto es verdadero que la población indígena y campesina mantiene y perpetúa un sistema de valores que no “encaja” en el sistema de valores de la modernización y del progreso? Veamos que ocurre a nivel de estadísticas censales y de correlatos educacionales en el sector primario de la economía.

En términos de composición sectorial de la fuerza de trabajo, la correlación entre empleo en el sector primario de la economía y la tasa de analfabetismo es bastante fuerte (.745). Es decir que el empleo en el primario “explica” el 55.5 por ciento de la variación en alfabetismo por entidad federativa, quedando al menos por explicar un 45 por ciento de la variable dependiente.

Al realizar un análisis por municipios, aparece una mayor evidencia que permite una mejor determinación de la influencia del sector primario de la economía, cuando se tienen en cuenta factores vinculados a la existencia de tierras fértiles, de sistemas de riego, de existencia de caminos, de destino final de producción y de tipo de sistema de explotación de la tierra.

A continuación presentamos un análisis estadístico de los datos que aparecen en los cuadros 31 y 32.

Los cuadros 32 y 33 nos permiten analizar un aspecto muy importante en la determinación de las tasas diferenciales de analfabetismo en el país: la población indígena.

Para comenzar puede observarse que la correlación entre porcentaje de población indígena sobre la población total y los porcentajes de analfabetismo, es positiva y no muy fuerte (.424) ya que explica a un 18 por ciento de la variación del analfabetismo a nivel estatal.

Con respecto a la población indígena, muchos de los argumentos tradicionales achacaban a ésta las razones por las cuales se daban entre ellos las tasas más

**Cuadro 33. Correlaciones parciales de regresiones múltiples, con algunos datos extraídos del cuadro 32**

*Correlaciones parciales*

- 1) Variable dependiente: Analfabetismo total.  
Variable independiente: Empleo en el sector primario.  
Variable de control: Porcentaje de población indígena.  
 $r (P) (A) . (I) = .689$
- 2) Variable dependiente: Analfabetismo total.  
Variable independiente: Porcentaje de población indígena.  
Variable de control: Empleo en el sector primario.  
 $r (I) (A) . (P) = .179$
- 3) Variable dependiente: Analfabetismo total.  
Variable independiente: Empleo en el sector primario.  
Variable de control: Urbanización, 2 500 y más.  
 $r (P) (A) . (U) = .324$
- 4) Variable dependiente: Analfabetismo total.  
Variable independiente: Empleo en el sector primario.  
Variable de control: Urbanización, 500 y menos.  
 $r (P) (A) . (U) = .665$
- 5) Variable dependiente: Analfabetismo total.  
Variable independiente: Porcentaje de población indígena.  
Variable de control: Población indígena que habla español.

*Regresión múltiple*

Variable dependiente: Analfabetismo total.

Variabes explicativas:

% población que usa huaraches.

% urbanización, 2 500 y más.

% empleo en el sector secundario.

% empleo en el sector terciario.

*Correlación múltiple:* .823

$R^2$  ..... .677

Error standard ... 6.2615

*Análisis de la varianza:*

D. F. Regresión:	4	2221.7186	555.4297
Residual:	27	1058.5736	39.2064

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>F.S.B.</i>	<i>F</i>
Huaraches	.21735	.25891	.12171	3.189
Urbanización	-.15387	-.26582	.15102	1.038
Secundario	.29907	.22285	.24947	1.437
Terciario	-.56746	-.58522	.23457	5.853
(Constante)	39.77795			

*Tabla resumen*

<i>Variable</i>	<i>R. Múlt.</i>	<i>R2</i>	<i>R2 Camb.</i>	<i>R</i>	<i>B</i>
Huaraches	.52417	.27476	.27476	.5242	.21735
Urbanización	.76421	.58401	.30925	-.72195	-.1539
Secundario	.77932	.60734	.02333	-.5243	.2991
Terciario	.82298	.67729	.06995	-.7972	-.5675
Constante					39.7780

altas de analfabetismo, siendo por lo general los argumentos más utilizados: a) la resistencia del indio a la imposición de los valores de la cultura blanca (u occidental si se prefiere); y/o b) su tradicionalismo, en una línea de argumento similar a la anterior pero ahora enfatizando los aspectos anti-seculares.

Nuestros análisis nos permiten dirigir el argumento hacia una línea algo distinta, en la que incorporamos elementos algo más complejos. Las definiciones censales, como ya lo expresamos en numerosas ocasiones, no satisfacen en cuanto al nivel de precisión de las definiciones y consecuentemente del dato. Una dificultad adicional para la prueba de hipótesis está en el hecho de que los cuadros censales no discriminan lo suficiente, como para realizar tabulaciones cruzadas, separando por ejemplo indígenas de no indígenas en las tasas. Por estos dos problemas, decidimos utilizar dos indicadores adicionales (el tipo de calzado, o su ausencia; y la población indígena que habla español). Como técnica analítica, utilizamos las correlaciones parciales que estadísticamente nos permiten determinar la influencia de una variable sobre otra, cuando se controla por una tercera variable.

La utilización de los indicadores sobre el tipo de calzado de la población de 1 año y más y el porcentaje de población analfabeta mejora bastante la eficiencia predictiva, que utilizando la categoría censal de indígena, elevándose la correlación a .744, exactamente de la misma intensidad y dirección que la correlación de analfabetismo con empleo en el sector primario.

Esta es la primera indicación importante y objetiva sobre el hecho que a nivel global la población campesina no se diferencia sustancialmente de la población clasificada como indígena.

La segunda indicación está dada por el cálculo de la correlación parcial entre analfabetismo y porcentaje de población indígena, controlando por empleo en el sector primario. Aquí nos encontramos que la correlación se reduce a .179 (de un original de .424). La correlación no desaparece totalmente, lo que estaría indicando la existencia de una variable adicional en la relación (es probable que esa variable sea tipo de agricultura). De todos modos puede notarse que la correlación entre porcentaje de población indígena que habla español es negativa, aunque algo débil. Es importante aquí tener en cuenta la dirección de la relación, ya que en este caso estaría indicando una pequeña ventaja de la población indígena que habla español, frente al resto de la población campesina (o la población marginalizada que usa huaraches o que anda descalza).

Parece entonces que no se trata simplemente de una resistencia cultural de los indígenas a la escolarización de sus hijos. Los indígenas de México, lo mismo que el resto de los indígenas latinoamericanos,\* han sido sistemáticamente marginalizados ya sea hacia los

\* En el análisis del caso peruano se discute en mayor extensión algunas hipótesis sobre la marginalización de la población indígena.

sectores de agricultura más pobre, ya sea hacia los niveles urbanos o semiurbanos donde han terminado perdiendo su identidad. En México, donde la población indígena es relativamente pequeña (alrededor del 8 por ciento de la población total) existen básicamente 3 tipos de situaciones: a) la situación de poblados indígenas que mantienen su autonomía y están aisladas e independientes; b) la población indígena que cohabita en municipios o regiones con grupos no indígenas en proporciones relativamente importantes; y c) la población indígena que es una minoría en municipios, poblados o ciudades donde el idioma dominante es el castellano.

Listamos un conjunto de hipótesis tentativas que integrarían la relación entre analfabetismo, integración y oferta educacional. A mayor el grado de aislamiento físico y cultural, mayor la persistencia de la comunidad monolingüe, mayor el aislamiento de los núcleos del poder, menor la oferta educacional y mayor el analfabetismo. Desde el punto de vista económico es probable que estas comunidades vivan de agricultura de subsistencia, en zonas agrícolas de temporal, o de región montañosa tropical y en situaciones de extrema pobreza.

Donde los indígenas son minoría, la probabilidad de bilingüismo aumenta considerablemente, aunque también aumentan los niveles de explotación. Donde la comunidad aparece vinculada o integrada al complejo nacional, es probable también que el acceso a mecanismos de transculturación se acelere y que rápidamente, con la oferta educacional (desde el punto de vista de clasificación censal), las generaciones de jóvenes dejen de ser clasificables como indígenas al perder su lengua de origen. El proceso de mestizaje puede llevar —en condiciones óptimas— a una apertura del sistema social. Sin embargo en los núcleos urbanos esta situación óptima puede ser válida para

una pequeña minoría, mientras que es posible que sobrevivan en situaciones de sub-empleo.

En las regiones donde la población indígena se constituye en una minoría significativa se pueden dar situaciones diversas según el grado relativo de aislamiento de la comunidad con respecto a los núcleos centrales del poder. En las comunidades más aisladas, los sectores indígenas van a ser explotados principalmente como mano de obra barata, principalmente en aquellos municipios donde el o los caudillos manejan todo el aparato de represión. Indígenas y campesinos mantienen una situación muy similar en términos de niveles de vida (pauperismo casi absoluto), aunque pueden haber diferencias en términos de estratificación social, donde el indígena representa la categoría extrema más baja del sistema.

En la mayoría de las entidades federativas, la proporción de población indígena sobre la población total es menor del 5 por ciento (existen 21 entidades federativas con proporciones menores que el 1 por ciento, y 8 con proporciones entre 1 y 3.3 por ciento). Solamente en Yucatán y Quintana Roo constituyen la mayoría de la población del estado (55.5 y 53.9 respectivamente). En cuatro estados (Oaxaca, Campeche, Chiapas e Hidalgo) constituyen una proporción respetable de la población total (40.1; 27.1; 22.1; y 20.3 respectivamente). En cuatro estados representan una proporción que varía entre 10 y 20 por ciento (Puebla 16.5; Guerrero 12.1; Veracruz 11.4; y San Luis Potosí 10.8). Finalmente, en 3 estados representa entre el 5 y 7 por ciento de la población total (México 6.4; Tlaxcala 5.7 y Tabasco 5.4).

Como puede notarse, la población indígena de México se concentra principalmente en la región central y sur del país. Dos tercios del total de indígenas habitan 5 estados (Oaxaca 21.8; Veracruz 11.6; Yucatán 11.5; Puebla 11.1; y Chiapas 9.3).

En el resto de las entidades federativas, la población indígena, aunque minoritaria, tiende a ubicarse principalmente en regiones montañosas o de zonas agrícolas de temporal.

Puede notarse además en el cuadro 31, que la proporción de la población indígena que habla español además de su idioma nativo, tiende a variar, no existiendo correlación significativa entre la cantidad absoluta o relativa de población indígena y el bilingüismo. En Zacatecas, Chiapas y Guerrero existe la mayor proporción de población indígena que no habla español (69.1; 53.1; y 51.3 por ciento respectivamente). En el extremo opuesto (en el Distrito Federal, Tlaxcala, Sinaloa, Tabasco y Sonora, la proporción de población indígena que no habla español es mínima (2.1; 4.9; 5.1; 6.4; y 7.2 por ciento respectivamente). Más adelante, al examinar los estados de Chiapas y de Oaxaca, puede reafirmarse el hecho que de ni la cantidad absoluta ni la cantidad relativa son indicadores fieles de la integración de los indígenas al lenguaje dominante, sino más bien que la proporción de población que no habla español es un indicador que parece confiable para la determinación del grado de aislamiento de las comunidades indígenas en relación a lo que se podría denominar destino nacional.

Las tablas 34 y 35 presentan datos censales para los estados de Oaxaca y Chiapas, caracterizados ambos por sus altas tasas de analfabetismo y por su concentración de población indígena.

El estado de Oaxaca se examina a partir de la Unidad Distrito, ya que la cantidad de municipios asciende a un total de 570. Para el estado de Chiapas utilizamos la menor unidad censal, el Municipio.

En los Estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero se dan los niveles de analfabetismo más elevados de México. Los datos del Estado de Chiapas, discriminados a niveles Municipales presentan las características más

extremas variando las tasas de un mínimo de 15.1 por ciento en el Municipio de Mazatón hasta un 87.8 por ciento en el Municipio de Chamula. En el Estado de Oaxaca, —donde la división es por Distritos— las tasas varían de un mínimo de 17.6 en el Distrito del Centro a un máximo de 68.7 por ciento en el Distrito de Juxtlahuaca. En ambos Estados las tasas de analfabetismo femenino son sistemáticamente más elevadas que las tasas de analfabetismo masculino, característica común a las regiones más atrasadas, donde el sexo es una variable más en la explicación de tasas diferenciales de analfabetismo.

*En el estado de Oaxaca* la mayoría de los distritos —18 para ser más precisos— tienen tasas superiores al 40 por ciento de analfabetismo; y solamente el Distrito Centro tiene un porcentaje de analfabetismo menor que el 20 por ciento.

La población en Oaxaca es predominantemente rural; 73 por ciento de la población vive en localidades de menos de 2 500 habitantes y el empleo depende casi exclusivamente del sector primario de la economía (23 de los 30 Distritos tienen más del 75 por ciento del empleo en la agricultura). Solamente en el Distrito Centro el empleo en el terciario es más importante que las combinaciones del primario y el secundario. El empleo en el sector terciario de la economía tiene más importancia que el empleo en el secundario, con la excepción de los Distritos de Huajuapán, Coixtlahuaca, Tlacolula y Villa Alta. Lo notable en la composición sectorial del empleo es que el grado de urbanización no parece tener importancia. Lo que podría estar ocurriendo aquí es que las artesanías son clasificadas en el sector secundario.

La población indígena se distribuye a lo largo de todos los Distritos en proporciones variables, y en 9 de ellos se constituye en la mayoría de la población. En 20 Distritos la población indígena representa me-

Cuadro 34. Datos sobre analfabetismo, urbanización, empleo y población indígena en el estado de Oaxaca, México, por distrito. Datos del Censo General de Población de 1970

Distrito	% de población analfabeta	% analfabetismo masculino	% analfabetismo femenino	Urbanización, 25 000 o más	Empleo			% de población indígena	% que no habla español	Nº total de indígenas
					Primario	Secundario	Terciario			
Centro	17.56	12.27	22.36	75.4	23.1	22.3	54.6	8.02	3.8	10 786
Coixtlahuaca	23.77	18.02	28.48	0.0	57.7	31.9	10.4	7.68	1.6	1 019
Cuicatlán	43.21	35.41	50.99	6.1	82.9	7.2	9.9	55.17	16.5	21 111
Choapan	37.34	29.06	45.98	0.0	86.5	4.4	9.1	67.56	14.6	15 210
Ejutla	56.76	45.90	63.91	14.6	76.1	10.6	13.3	12.30	22.6	3 748
Etla	22.81	16.57	28.75	25.8	71.7	13.1	16.2	14.54	22.5	7 585
Huajuapán	35.44	29.59	41.24	16.1	50.1	33.2	16.7	17.07	17.5	12 241
Ixtlán	20.86	13.84	27.82	0.0	78.8	10.1	11.1	71.49	9.8	24 133
Jamiltepec	54.20	50.22	58.11	27.5	79.9	7.3	12.8	36.01	43.4	30 374
Juchitán	40.41	32.11	48.66	10.3	64.7	12.0	23.3	45.58	17.1	71 852
Juquila	53.53	47.73	58.98	25.3	77.9	8.6	13.5	19.53	42.8	8 878
Juxtlahuaca	68.67	64.37	72.55	6.5	87.3	4.0	8.7	52.28	53.6	23 765
Minahuatlán	51.77	40.13	63.41	7.9	83.8	7.2	9.0	36.88	22.6	22 465

Mixe	56.47	48.64	63.96	0.0	87.9	4.4	7.7	77.64	39.3	39 460
Nochitlán	27.43	18.66	36.17	5.6	80.1	9.8	10.1	39.17	9.8	19 104
Ocotlán	46.89	37.76	55.82	39.4	77.5	8.3	14.2	43.18	18.1	16 888
Pochutla	62.36	53.25	71.78	9.0	84.5	4.0	11.5	35.46	40.1	22 635
Putla	45.14	37.98	51.51	6.6	81.0	3.5	16.0	33.15	34.4	14 976
Silacayoapan	46.32	42.22	54.00	6.9	85.5	5.0	9.4	22.53	30.3	6 801
Sola de Vega	55.62	48.94	62.08	0.0	87.1	3.2	9.7	34.44	51.2	11 791
Tehuantepec	35.41	26.28	44.50	59.4	60.8	12.8	26.4	35.05	23.2	29 968
Tecitlán	63.91	56.32	71.08	33.2	80.8	5.6	13.7	80.57	59.8	70 866
Toposcolola	27.89	19.04	36.15	8.9	77.9	9.5	12.6	16.90	18.0	4 660
Tlacolula	40.73	32.25	49.24	33.4	75.1	10.6	14.3	64.41	23.0	39 881
Tlaxiaco	42.75	32.17	53.09	5.2	75.2	13.5	11.3	59.28	27.8	42 372
Tuxtepec	41.14	34.36	48.06	30.4	73.4	10.1	16.5	40.43	36.0	62 941
Villa Alta	33.33	26.16	40.19	8.4	85.3	8.2	6.6	82.86	26.0	24 015
Yautepec	33.31	27.54	39.15	0.0	83.1	6.2	10.7	43.95	16.5	10 347
Zaachila	36.01	19.54	42.18	37.1	75.3	6.1	18.6	20.95	13.2	3 436
Zimatlán	49.58	32.39	48.72	45.8	80.8	7.3	11.9	11.77	28.7	4 039

---

Totales	41.98	34.61	49.15	27.0	71.5	10.9	17.6	40.12	30.46	677 347
---------	-------	-------	-------	------	------	------	------	-------	-------	---------

---

**Cuadro 35. Datos sobre analfabetismo, urbanización, empleo y población indígena en el estado de Chiapas, México. Censo General de Población 1970**

Municipio	Analfabetismo			Urbanización, 2 500 o más	Empleo			Indígenas	
	Total	Masculino	Femenino		Primario	Secundario	Terciario	% Sobre el total	Habla español
Mazapa de M.	15.1	10.1	19.6	0.0	91.0	0.9	8.1	12.2	94.4
Bella Vista	17.5	12.1	23.5	0.0	90.7	0.9	8.4	0.8	75.0
La Grandeza	17.5	11.9	22.9	0.0	81.5	9.0	10.5	2.5	52.6
Tuxtla Gutiérrez	18.9	13.5	23.5	94.1	11.5	23.6	65.5	1.2	93.8
La Libertad	23.3	17.2	29.7	0.0	94.0	2.2	3.8	0.0	100.0
F. Comalapa	24.0	19.8	28.1	15.6	88.7	2.8	8.5	0.2	77.8
El Porvenir	24.4	17.5	32.5	0.0	83.1	6.0	10.9	18.2	93.5
Ozumacinta	25.3	17.9	33.4	0.0	87.3	2.5	10.2	1.1	92.9
Independencia	27.5	23.1	31.7	0.0	96.5	2.1	1.4	0.3	87.9
Copainala	28.0	22.7	33.7	29.0	77.0	4.9	18.0	15.1	93.8
Tapachula	28.1	21.9	34.3	56.1	42.8	12.8	44.4	3.8	92.7
Arriaga	28.2	22.3	33.5	54.2	45.7	12.9	41.4	2.3	47.9
San Cristóbal las Casas	28.4	22.6	33.6	78.0	28.4	23.4	48.2	20.9	81.0
Huixtla	28.1	22.9	33.1	59.8	46.9	12.9	40.2	10.1	95.8
Jiquipilas	28.5	25.1	32.1	14.4	83.5	4.4	12.1	0.2	52.1
Motozintla	28.7	21.7	36.5	18.4	85.3	3.6	11.1	10.6	96.3
Catazaja	28.8	24.6	32.9	0.0	78.6	7.1	14.4	1.2	72.0
Acacoyagua	29.1	23.3	35.9	0.0	88.1	1.9	10.0	0.9	25.7
Cintalpa	30.7	25.8	35.8	37.7	64.3	15.0	20.7	0.6	43.4
C. Dominguez	31.2	25.3	36.4	57.4	46.4	21.1	32.5	3.8	48.8
Unión Juárez	31.3	24.7	38.2	0.0	84.7	4.0	11.4	2.2	78.6
Tonalá	31.5	27.3	35.4	44.7	58.0	10.9	31.1	0.6	87.8
Tuzantán	32.1	24.2	41.4	0.0	88.2	2.7	9.1	6.1	94.3
Bejuquial de O.	32.6	20.7	44.2	0.0	89.3	2.1	8.6	1.7	91.4

Trinitaria	33.3	28.0	39.0	12.9	85.8	5.8	8.4	1.0	96.1
Juárez	33.5	28.1	39.2	0.0	85.7	3.2	11.2	0.1	100.0
San Fernando	34.2	30.9	37.5	34.3	87.0	3.7	9.3	1.8	91.5
Suchiate	34.7	28.7	41.5	35.4	68.0	7.7	24.4	0.8	87.0
Cacahoatán	34.9	28.0	42.2	27.3	76.4	5.4	18.3	3.1	93.5
Berriozábal	35.3	27.9	42.3	57.4	76.1	8.3	15.6	1.3	75.8
Ocucooautla	35.4	28.1	42.6	39.4	77.6	6.3	16.1	4.5	65.5
Escuintla	35.7	28.6	43.2	29.4	77.6	5.2	17.2	1.2	98.6
Villa Flores	35.9	32.2	39.7	31.1	75.6	6.4	18.0	0.4	77.3
Metapa	36.6	27.9	46.0	0.0	59.2	11.1	29.7	0.3	80.0
Ixtapa	38.0	31.2	44.5	0.0	86.0	5.4	8.6	32.4	86.9
Tapalapa	38.8	28.5	48.1	0.0	91.7	2.9	5.5	68.8	77.0
Pijijiapan	39.5	34.7	44.8	22.9	67.9	9.3	22.8	0.7	91.1
Suchiapa	38.4	33.1	43.7	68.1	79.3	16.3	14.4	0.1	100.0
Teirán	38.9	28.9	51.3	64.5	57.0	14.5	28.5	1.6	92.6
Chicoasen	39.5	36.9	43.1	0.0	90.6	2.9	6.4	0.3	25.0
Mazatán	39.7	33.9	45.8	0.0	81.0	4.8	14.2	1.1	96.7
Solusuchiapa	40.3	32.8	45.9	0.0	90.2	4.1	5.7	15.2	90.8
Chiapa de C.	40.7	38.4	42.7	33.4	66.8	9.6	23.7	1.1	86.1
Pichucalco	40.9	37.1	44.6	24.6	69.7	6.1	24.1	0.9	89.9
Acapetagua	40.9	34.0	48.3	23.5	73.3	6.7	20.0	0.8	95.2
Reforma	41.2	34.5	48.2	0.0	91.5	1.0	7.5	0.2	88.9
Tecpatán	41.2	34.5	48.2	0.0	70.6	10.7	18.7	13.2	86.4
A. A. de Corzo	41.7	33.6	51.6	0.0	80.7	4.8	14.6	1.1	88.9
Acala	41.8	38.7	45.1	53.8	85.5	4.6	9.9	0.9	54.9
Chicomuselo	42.0	34.9	50.3	0.0	75.7	4.5	19.7	0.3	63.0
P. N. Comaltilán	42.2	39.0	45.6	26.0	79.6	5.0	15.4	1.8	99.4
Ixtacomitán	42.2	35.5	49.3	0.0	78.5	4.4	17.1	18.8	81.4
La Concordia	42.4	37.8	47.4	22.2	87.0	3.5	9.6	1.8	52.3
Mastepec	42.5	36.6	48.9	33.3	73.8	5.5	20.7	0.8	91.3
Villa de Corzo	43.8	39.8	48.0	32.0	85.9	3.7	10.4	0.1	6.3

Municipio	Analfabetismo			Urbani- zación, 2500 o más	Empleo			Indígenas	
	Total	Masculi- no	Feme- nino		Primario	Secundario	Terciario	% Sobre el total	Habla español
Socoltenango	43.9	41.7	46.1	0.0	88.4	2.0	9.7	0.4	94.1
Siltepec	44.9	38.0	52.7	0.0	95.7	0.7	3.5	0.3	82.4
Tuxtla Chico	45.4	37.1	54.1	22.5	71.3	6.6	22.1	0.2	50.0
Sabanilla	45.1	35.3	56.3	0.0	92.8	1.0	6.2	73.3	64.3
Tzimol	46.1	40.7	52.0	51.4	86.7	6.9	6.4	0.8	27.0
Coapilla	46.1	38.8	53.1	0.0	86.3	6.8	6.8	15.2	52.1
Frontera H.	46.2	39.4	56.4	0.0	86.3	2.0	11.7	0.9	60.0
Huehuetán	46.6	39.4	55.5	32.3	86.7	3.5	9.8	0.3	95.8
Amatenango F.	47.6	39.3	56.5	0.0	92.1	1.8	6.1	20.6	80.6
Venustiano Carranza	48.3	44.7	51.9	59.4	73.5	10.8	15.7	18.4	85.3
El Zapotal	48.9	39.7	58.3	0.0	90.9	0.8	8.3	5.2	98.0
Teopisca	48.6	42.1	55.1	52.3	74.2	6.2	19.5	16.6	69.5
Ostuacán	49.3	44.2	54.5	0.0	87.3	2.5	10.2	4.4	96.3
Tapilula	49.8	38.9	61.3	60.8	75.3	6.0	18.7	15.3	88.8
Palenque	49.9	43.2	57.2	11.1	81.4	6.0	12.6	29.8	52.1
Soyalo	51.4	45.1	57.1	0.0	74.7	12.7	12.6	5.3	87.8
Nicolás Ruiz	51.8	47.8	55.5	0.0	91.4	1.0	7.6	4.1	59.2
Ishuatán	52.2	36.6	69.4	0.0	88.7	1.9	9.4	44.5	71.0
Oxchiuc	53.4	40.8	66.2	0.0	93.6	1.4	4.9	91.3	50.0
Amatán	53.6	41.8	67.4	0.0	94.0	0.8	5.2	20.6	80.6
Ixtapayanjoya	54.0	42.5	66.3	0.0	87.6	2.5	9.9	10.9	81.4
Sunuapa	54.4	47.0	62.0	0.0	89.6	0.2	10.2	?	?
Jitoltol	56.9	49.7	64.1	0.0	85.0	6.9	8.1	60.6	64.2
Chiapilla	57.3	55.3	59.6	0.0	93.8	1.4	4.8	1.1	72.0
Bochil	58.3	50.3	66.8	34.9	72.6	12.1	15.4	42.2	64.3
Rayón	59.4	49.3	67.8	0.0	85.1	4.3	10.6	45.7	95.5
Yajalón	60.1	52.7	66.9	38.6	80.5	4.7	14.8	61.6	47.8

Las Margaritas	60.3	55.5	65.2	18.4	88.1	2.4	9.4	41.6	69.3
Salto del Agua	60.4	49.5	72.6	0.0	83.3	2.5	14.2	56.0	35.5
Las Rosas	62.9	57.6	68.0	78.1	82.4	5.8	11.8	20.2	92.3
Simojovel A.	62.9	58.2	67.6	23.7	84.2	4.4	11.4	59.5	40.6
Huistán	63.4	52.9	73.0	0.0	90.3	2.5	7.2	84.8	55.9
Tenejapa	64.2	52.5	75.0	0.0	95.0	1.0	4.0	90.8	42.0
Pantepec	64.6	54.9	74.3	0.0	94.5	3.1	2.4	48.9	70.0
Tila	65.0	54.0	76.8	19.3	93.3	1.1	5.6	79.2	38.9
Zinacatán	65.1	57.5	71.5	0.0	88.1	5.8	6.1	89.4	45.8
Amatenango V.	65.5	55.1	75.4	0.0	88.6	5.0	6.4	60.5	82.6
Chanal	65.4	56.5	74.2	0.0	78.3	5.4	16.3	91.3	43.2
Tumbala	66.7	56.2	77.3	0.0	92.6	0.6	6.8	81.7	31.9
P. N. Solistán	67.1	55.1	78.6	0.0	88.1	3.7	8.2	37.9	61.2
Alamirano	68.9	62.0	76.0	0.0	85.6	6.4	8.8	52.1	46.0
Huitiupan	68.9	62.0	76.0	0.0	93.3	1.3	5.4	69.2	61.5
Chenalho	69.1	67.0	80.9	0.0	91.6	1.6	6.8	72.0	38.3
Chapultenango	70.6	59.5	82.1	0.0	91.2	1.5	7.3	82.9	68.4
Totolapa	70.7	67.3	74.4	0.0	95.0	0.8	4.2	17.1	93.2
Larrainzar	72.1	61.4	83.3	0.0	91.1	2.2	6.8	84.8	34.1
Mitontitic	73.2	68.9	78.0	0.0	93.8	0.7	5.6	50.7	18.0
Pantelho	73.3	68.5	77.7	0.0	88.1	2.6	9.3	75.4	32.2
Ocosingo	73.9	67.1	80.9	8.5	91.1	2.0	6.9	78.8	37.1
El Bosque	73.9	67.1	80.9	8.5	90.8	1.5	7.7	90.3	38.2
Francisco I. Madero	73.9	62.5	86.4	0.0	95.0	0.4	4.6	85.6	46.3
Ocatepec	76.6	61.6	85.3	0.0	89.8	5.3	4.9	86.6	39.3
Chileón	81.3	76.5	86.3	0.0	75.8	4.5	19.7	86.1	20.5
Sitalá	81.5	79.0	83.9	0.0	88.1	2.0	9.9	85.2	27.7
Chamula	82.5	73.8	90.7	0.0	92.2	4.1	3.7	90.0	50.6
Chalchihuitoan	87.8	83.4	92.7	0.0	96.1	0.7	3.2	71.6	25.5
Total	43.3	37.0	49.7	27.4	76.8	7.9	15.3	22.1	48.7

nos de un tercio de la población total. El gran porcentaje de los indígenas hablan español (69.7 por ciento), aunque solamente en los Distritos Centro, Coixtlahuaca, Ixtlán y Nochitlán puede afirmarse que se ha logrado una casi total castellanización. Existen 9 Distritos en los cuales más de un tercio de la población indígena no habla castellano.

*En el estado de Chiapas* la situación aparece más polarizada en la medida que analizamos los datos a partir de los 111 municipios que componen el estado. Las tasas de analfabetismo estatal son del orden del 43.3 por ciento de la población mayor de 10 años, y las tasas municipales varían de un mínimo de 15.1 por ciento en el Municipio de Mazapa de Madero hasta un máximo de 87.8 por ciento en el Municipio de Chalchiuitán. Hay solamente 4 municipios con tasas menores que el 20 por ciento, mientras que 41 municipios tienen tasas de analfabetismo superiores al 50 por ciento.

El analfabetismo, discriminado por sexo, mantiene las características propias de las regiones más atrasadas ya señaladas anteriormente: las tasas de analfabetismo femenino son muy superiores a las tasas de analfabetismo masculino. Más de la mitad de los municipios tienen tasas de analfabetismo femenino superiores al 50 por ciento, y en solamente 4 municipios la tasa de analfabetismo femenino es inferior al promedio de analfabetismo nacional.

Chiapas es un estado típicamente rural. Más del 70 por ciento de la población vive en localidades de menos de 2 500 habitantes. De las 7 740 localidades en el estado, 5 207 (69.8 por ciento) son de menos de 100 habitantes, y solamente 9 localidades tienen más de 10 mil habitantes (no existe ninguna localidad de más de 75 mil habitantes).

El empleo es principalmente primario. Solamente Tuxtla y San Cristóbal de las Casas tienen menos de

un tercio de la población empleada en la agricultura. La inmensa mayoría de los municipios tienen concentrado un 75 por ciento del empleo en el sector primario.

La población indígena de Chiapas, menor en proporción y valores absolutos que en el estado de Oaxaca, es sin embargo importante y está ubicada principalmente en el extremo este y sud-este del estado. Estas son las zonas en las que corresponde una mayor incidencia del analfabetismo, y como puede observarse en el cuadro hay una clara tendencia en los municipios con mayores proporciones de población indígena a manifestar altas tasas de analfabetismo.

### Los municipios

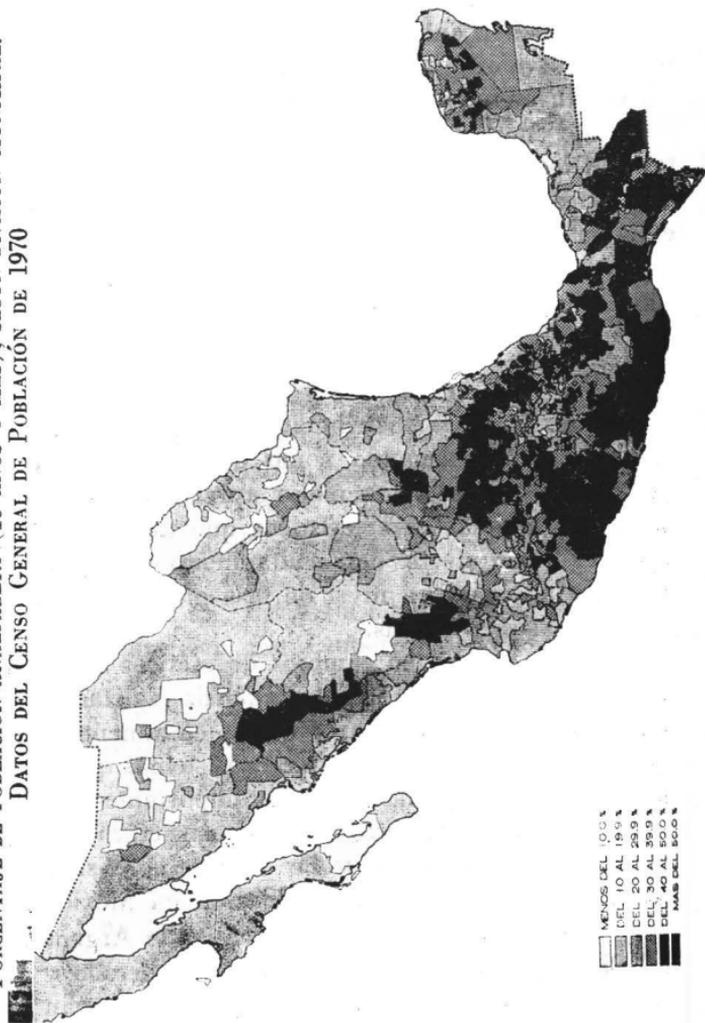
El análisis de la distribución ecológica del analfabetismo censal, tomando como datos de base a los municipios, permite una mejor apreciación y la inferencia de algunas características que tienden a “desaparecer” por efecto del ocultamiento que producen los datos agregados a nivel de tasa global, ya sea por estado ya sea por país.

De hecho no existen cambios dramáticos en las distribuciones, con relación a los análisis realizados a nivel de estado, pero sí aparecen más claramente definidos en el mapa un conjunto de ecosistemas que permiten desarrollar algunas hipótesis importantes sobre la influencia de los factores de infra-estructura y de super-estructura en el desarrollo del analfabetismo y de las relaciones sociales de producción en México.

Ya habíamos notado para los casos de Argentina y del Perú que las zonas relativas de desarrollo y subdesarrollo guardaban relaciones que penetraban más allá de las divisiones políticas nacionales e internacionales para configurar regiones internacionales ya sea de “desarrollo” o de “subdesarrollo”, incluso al interior de todo el conglomerado mayor latinoamericano, cali-

Mapa 9

PORCENTAJE DE POBLACIÓN ANALFABETA (10 AÑOS Y MÁS), SEGÚN DIVISIÓN MUNICIPAL.  
DATOS DEL CENSO GENERAL DE POBLACIÓN DE 1970



ficado frecuentemente de subdesarrollado. En este trabajo no abundamos en detalles sobre las génesis de este regionalismo, sino simplemente señalamos las características anotadas en los tres casos que examinamos de Argentina, Perú y México.

En el caso mexicano, observamos el mismo fenómeno de definición de eco-sistemas o de regiones, que definen su afinidad en función de la combinación de factores geográficos, económicos, políticos, sociales y culturales, que van "más allá" de las fronteras políticas y de las voluntades y decisiones nacionales, para configurar unidades con características casi propias. El caso mexicano es casi tan dramático como el caso peruano, y como ya lo señalábamos más arriba hace surgir la hipótesis de la falta de complementación de la integración nacional entre las regiones más favorecidas y las menos favorecidas donde en unas privan un tipo de relaciones políticas, sociales y económicas básicamente distintas de las que privan en otras. Y no es que se trate de diferencias culturales entre regiones de un país, se trata básicamente de la existencia de "dos o tres países" al interior del estado mexicano que se regulan con mecanismos distintos.

Veremos más adelante cómo en México se definen al menos cinco eco-sistemas, dos de los cuales guardan relaciones de afinidad muy importantes tanto con los USA (el eco-sistema norte), como con la América Central (el eco-sistema sur).

El total de los municipios en México asciende a 2 380, siendo el Estado de Oaxaca el que contiene la mayor cantidad de divisiones municipales: 570. En el tratamiento del Mapa utilizamos para el estado de Oaxaca la división por Distritos (30 en total), de manera que el mapa aparece con 1 840 divisiones políticas.

La división por tasas de analfabetismo se hacen con datos del Censo General de Población de 1970, consig-

nado para cada municipio el porcentaje de población de 10 años y más que declara no saber leer ni escribir. Los cortes realizados son seis:

- 1) Menos del 10 por ciento.
- 2) Entre 10.0 y 19.9 por ciento.
- 3) Entre 20.0 y 29.9 por ciento.
- 4) Entre 30.0 y 39.9 por ciento.
- 5) Entre 40.0 y 49.9 por ciento.
- 6) 50.0 por ciento y más.

La distribución del Analfabetismo a nivel municipal permite apreciar claramente la existencia de tres niveles de analfabetismo que se corresponden a una distribución regional específica y que configuran al menos 5 eco-sistemas:

A) *Regiones con niveles de analfabetismo muy alto.*

Se ubican principalmente en la región central y sur de México, y aparecen dominadas por la influencia de condiciones geomórficas desfavorables y donde la influencia del hombre sobre la naturaleza es pobre y más bien primitiva. Siendo México un país de montañas es aquí donde la integración de diversos sistemas orográficos determina —en conjunción con climas y suelos— una disponibilidad de recursos naturales para productos agrícolas con precios bajos y extremadamente fluctuantes.

En el mapa 9, aparecen tres eco-sistemas en los que dominan las tasas más altas de analfabetismo:

i) El ecosistema sur, que casi se corresponde a la definición de la mesoamérica prehispánica. Este ecosistema cubre una gran extensión del territorio abarcando los estados de Chiapas al sur-occidente, toda la costa occidental de Oaxaca, Guerrero, Michoacán, para prolongarse por el centro hacia los estados de Guana-

juato, San Luis Potosí, Querétaro, todo el este de Hidalgo, Puebla, oeste de Oaxaca y sur de Veracruz. La parte occidental está dominada por la Sierra Madre del Sur y la Sierra Madre de Oaxaca, y la Sierra Madre de Chiapas y la Sierra Central de Chiapas. En la parte Oriental predomina la Sierra Madre Oriental. Al centro aparece la Sierra Volcánica Transversal y las Sierras Centrales.

*ii)* Un segundo eco-sistema, dominado por características ecológicas similares, se ubican en la región de la Sierra Madre Occidental a la altura del sur de Chihuahua y Sonora y todo el sector nordeste de Sinaloa, para prolongarse luego al sur de Durango y al nordeste de Nayarit.

Es evidente que las regiones más atrasadas en la alfabetización son aquellas en las cuales los accidentes de la geografía determinan la escasez de tierras fértiles y cultivables; a estos aspectos se le agregan los factores vinculados a la pobreza de las técnicas agrícolas de cultivo, a los modos de producción económica dominantes, a los sistemas políticos y de dominación, a las presiones demográficas, a la escasez de vías de comunicación, en fin, a todos los factores interrelacionados que configuran los llamados "círculos viciosos de la pobreza".

Aisladas de los centros políticos de decisión nacional, estas son las regiones de México en las que se observa una mayor concentración de población indígena y campesina. La escasez de tierras fértiles, hace que las poblaciones y grupos menos privilegiados hayan sido marginados hacia estos sectores. La agricultura, pues, cuando no de plantaciones es de auto-consumo. La acción del hombre sobre la naturaleza es primitiva, al grado de que la tecnología aplicada a las tareas rurales prácticamente no ha variado desde la época de la colonia. Las técnicas de cultivo son rudimentarias, la utilización de fertilizantes es nula y los

granos de baja calidad. Los hábitos de alimentación de indígenas y campesinos dependen primordialmente del maíz y del frijol, y estos se cultivan para la subsistencia aun en las regiones más desfavorables.

Aun en estas regiones los grupos más privilegiados ocupan las tierras más favorables, desarrollando sistemas de producción del tipo grandes haciendas semif feudales<sup>48</sup> donde una pequeña élite de terratenientes utiliza a los campesinos e indígenas bajo un sistema semifeudal de trabajo de peonaje. La innovación tecnológica es inexistente y el manejo empresario burdo. El dueño de la tierra se contenta con extraer un ingreso regular del trabajo de los campesinos e indígenas. Los

<sup>48</sup> Rodolfo Stavenhagen: "Opciones en el desarrollo agrario". Comercio Exterior, Vol. 25, Núm. 5, México, mayo de 1975. Rodolfo Stavenhagen propone una clasificación de tipos generales de estructura agraria, distinta a la de Germani, en el sentido que se concentra y discrimina más a nivel rural, y está basada en la tendencia de la tierra.

La tipología incluye:

1. *Sistemas consuetudinarios o comunales de tenencia de la tierra*, no existe propiedad privada de la tierra ni ésta es un bien comercial. Los miembros de las comunidades locales tienen derechos tradicionales de acceso y de usufructo a las tierras del poblado y de la tierra.
2. *Pequeñas empresas campesinas*, donde el agricultor es dueño o arrendatario de la tierra, y la trabaja con ayuda del núcleo familiar. Esta agricultura es básicamente de subsistencia aunque puede haber venta de algún excedente.
3. *Sistemas de arrendamiento en pequeño*, donde el campesino no es dueño de la tierra, sino existe un contrato de posesión, arrendamiento o aparcería celebrado con un terrateniente que no es empresario sino un rentista.
4. *Grandes haciendas semif feudales*, donde la mayor parte de la tierra cultivable está monopolizada por un pequeño número de terratenientes, y donde la población campesina mantiene relaciones de trabajo semif feudales o de peonaje.
5. *Sistemas modernos de Plantación* basadas en grandes extensiones de tierra que forman unidades económicas y son operadas como empresas comerciales que racionalizan la producción. La fuerza de trabajo asalariada y puede llegar a sindicalizarse.

terratenientes se constituyen entonces en la clase dominante, en un sistema social injusto y políticamente opresivo.

Las poblaciones indígenas que habitan en estas zonas son abundantes, particularmente en los estados de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Hidalgo, México, Guerrero y San Luis Potosí. Como ya insistimos anteriormente, la tesis sobre la pasividad congénita del indio y su actitud reaccionaria frente al cambio es solamente una racionalización sobre algunos rasgos aparentes en las relaciones sociales, que se han utilizado con frecuencia para justificar la desigualdad social, la explotación y la marginalización en América Latina. La situación de la población indígena no ha variado sustantivamente desde la llegada de los conquistadores y colonizadores a la fecha: la población indígena en su inmensa mayoría continúa teniendo el estatus de pueblo colonizado.

Si en México el modo de producción dominante es el capitalista monopólico, en las regiones que estamos analizando el modo de producción dominante es el precapitalista. Pablo González Casanova observa acertadamente que la explotación del indígena "es combinada, mezcla de feudalismo, capitalismo, esclavitud, trabajo asalariado y forzado, aparcería y peonaje, servicios gratuitos".<sup>49</sup>

Aparecen entonces dos tipos de "países" al interior de México, el país urbano, y el de las zonas de la agricultura moderna, de blancos y mestizos, de desarrollo capitalista dependiente; y el de los indígenas de estructura coloniales y precoloniales, en el que se dan combinaciones de modos de producción, pero siempre en el plano de la explotación.<sup>50</sup> Esta estructura "dual"

<sup>49</sup> Pablo González Casanova: *La Democracia en México: Serie Popular Era*, Sexta Ed. México, 1974.

<sup>50</sup> Esta explotación no es siempre de blanco a indio o de mestizo a indio, ya que existen grupos indígenas que dominan a otros indígenas, en las clases sociales de México: Siglo XXI,

de los países, que si bien es posible clasificar dentro de los continuos "moderno-tradicional" de las teorías de la modernización, es dual solamente desde el punto de vista taxonómico, ya que las dos estructuras no son los polos opuestos de un continuo, sino son parte de una estructura global de dominación interna, donde las relaciones entre el campo y la ciudad, entre los extremos "moderno" y "tradicional" no son relaciones de equilibrio, sino son relaciones de dominación y de tensión. Las regiones atrasadas no viven "al margen del desarrollo", sino son atrasadas precisamente porque pagan con su retraso el "desarrollo" y la "modernización de las zonas o sectores más avanzados.

Achacarles a los indígenas y campesinos una "falta de motivación de logro" o un rechazo a los valores del "progreso", y tomar a estas variables como causa de la explotación y la marginalización, no es simplemente ignorar el vínculo y la dirección de las relaciones causales, sino también dejar de lado a los factores estructurales e históricos que hacen que grupos y sociedades que han llegado a alcanzar un grado de sofisticación similar al menos a la de sus contemporáneos europeos en los primeros 1 500 años de la era cristiana, están en la actualidad en una situación de extrema pobreza económica y cultural, explotados por los "occidentalizados" o explotándose entre sí, en un sistema bastante deshumanizado.

*iii)* En la península de Yucatán se pueden observar características extremas en la distribución del analfabetismo. Si como región es clasificable como un ecosistema de alta proporción de población analfabeta, pueden observarse allí la presencia de municipios con tasas de analfabetismo muy bajo (Municipio de Progreso, Quintana Roo, Río Lagartos y Telchac Puerto) y de analfabetismo medio. Desde el punto de vista

geomórfico, se caracteriza por sus extensas llanuras o planicies sin accidentes naturales que la deforman, y aunque no hay ríos, existen abundancia de corrientes naturales subterráneas. La agricultura es de henequén al norte de la península, maíz al centro-norte y de bosques tropicales al sur-orienté. Este es uno de los estados con mayor proporción de población indígena y aunque los habitantes se concentran en la región henequenera, mientras que en las otras regiones las poblaciones son habitadas principalmente por indígenas de origen maya.

La región o eco-sistema de la Sierra Madre Occidental dominada también por altas tasas de analfabetismo, es principalmente una región de coníferas donde la agricultura es muy pobre, principalmente de auto-subsistencia, muy aislada con casi una absoluta inexistencia de redes de caminos. Puede observarse claramente en el mapa que el área de alta incidencia se interrumpe parcialmente a la altura del Municipio de Durango, donde se encuentra precisamente el camino que une a Durango con Mazatlán, y donde existen regiones relativamente más favorables para la agricultura.

Si en el resto de México pueden observarse zonas o sectores en los cuales se alternan algunas regiones relativamente desarrolladas, con regiones subdesarrolladas, la región que analizamos en su conjunto presenta las características de su homogeneidad, donde los grados de pobreza y atraso son constantes, lo que configura a la región como retrasada y subdesarrollada, aun en los límites de México. Toda esta mesoamérica parece presentar características más afines a la centroamérica más atrasada que al resto de México, con un sistema político que hace de estas zonas o sectores núcleos aislados de los sistemas nacionales, tal como hipotetizábamos más arriba.

El aislamiento político se corresponde a un aislamiento físico, estas son las regiones de México con

menos densidad de caminos y puede notarse claramente en el mapa que los escasos municipios con tasas de analfabetismo media y baja en el medio de estos eco-sistemas de alto analfabetismo, son aquellos comunicados con centros políticos regionales, a través de caminos o redes de carreteras de importancia: ese es el caso de los municipios en la carretera que va de Durango a Mazatlán en el norte; del Distrito Federal a Acapulco en el estado de Guerrero y del Distrito Federal a Oaxaca.

*En resumen:* Las zonas de alta incidencia del analfabetismo se caracterizan en México por estar dominadas por una serie de factores interrelacionados, tales como los accidentes geográficos, la agricultura pobre, de auto-subsistencia o para consumo local o regional, por la ausencia de caminos, por los sistemas de explotación pre-capitalistas, y por el sistema político de cacicazgos. La oferta educacional es extremadamente pobre y cuando existe reducida a uno o dos años de escuela.

### B) *Regiones con niveles bajos de analfabetismo*

Se ubican principalmente en dos eco-sistemas: un eco-sistema norte y un eco-sistema central.

*El eco-sistema norte*, cubre toda una extensa área geográfica que incluye a toda la región norte del país y se prolonga hacia el centro hasta el estado de Aguascalientes y en el oeste hacia Jalisco. Incluye a los estados de Baja California, Baja California T., Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, buena parte de Durango y el oeste de Zacatecas.

Esta zona norte, dominada por amplios sectores de desiertos y semi-desiertos enmarcados por las Sierras Madre Oriental y Occidental, y por las cadenas de montañas y volcanes en la parte central del país, se caracteriza por su escasa concentración demográfica (con la excepción de los estados de Nuevo León y de

Sinaloa que tienen una concentración demográfica media). Sin embargo, la población de todos los estados está concentrada en ciudades de tamaño mediano y grande lo que hace que los niveles de urbanización sean definitivamente superiores a los que existen en las regiones donde se encuentran las tasas más altas de analfabetismo.

Separada del resto de la república por los accidentes de la geografía la región comparte con los USA unos 3 000 kilómetros de frontera, en las que el movimiento de personas, mercancías e ideas es relativamente fácil. Los modos de trabajo rural están altamente influenciados, no solamente porque la región destina sus productos agrícolas al mercado norteamericano (ganado, algodón, verduras y frutas), sino también por la alta importación de tecnología agrícola.

Las zonas agrícolas se corresponden a los municipios en los que existe riego, ya que la escasez de lluvias es extrema. La producción está organizada de manera relativamente eficiente, alrededor de un sistema capitalista de producción, con alta incidencia de tecnología moderna y de trabajo asalariado. Donde no existe riego, o no hay agricultura o ésta es de subsistencia, la explotación ganadera es extensa y llega a cubrir regiones de temporal. Una de las características importantes a considerar en esta región está dada por el hecho de que su colonización es relativamente nueva, integrándose el elemento humano como colonizador, con características similares a la colonización en USA y en el extremo sur de América Latina y con alto apoyo financiero del gobierno central particularmente en obras de infraestructura. Las regiones agrícolas, pues, se corresponden más al tipo de sistema moderno de plantación, o con agricultura moderna, con su producto final que tiene como destino el mercado internacional. En este sistema de operaciones, si bien existe un avance relativo en relación a los sistema semi-feu-

dales que existen en el sur de México, desde el punto de vista social simplemente la estructura cambia de un campesinado tradicional a la de un proletariado rural. Es decir, no existe de hecho el tipo de "family farm", con agricultores relativamente prósperos sino núcleos de agricultores ricos que encuentran formas de soslayar las leyes de la Reforma Agraria y un proletariado rural cuyos niveles de ingreso son relativamente miserables, aunque no al grado en que se manifiestan en el extremo opuesto del país.

La estructura del empleo, por otra parte, se acerca más a aquellas de las sociedades industriales, esto es, mayor peso en el sector secundario y en el sector terciario de la economía. Las características comparativas en relación a los eco-sistemas donde predominan los niveles altos de analfabetismo son nuevamente polares. La diferencia básica entre los dos eco-sistemas opuestos (el eco-sistema sur, caracterizado por altas tasas de analfabetismo; y el eco-sistema norte, caracterizado por bajas tasas de analfabetismo) se encuentran pues en las variables infraestructurales, principalmente en la distribución ecológica de la población (urbanización) y en la distribución del empleo. El cuadro 36 sintetiza para los dos eco-sistemas y a nivel de estados estas distinciones.

Los niveles de vida en el eco-sistema norte, son pues bastante más elevados que los del resto del país, con excepción de los que predominan en el eco-sistema central (cuyo centro es el Distrito Federal).

De los 75 municipios mexicanos con tasas de analfabetismo inferiores al 10 por ciento, 67 se encuentran incluidos en este eco-sistema norte. Existen 4 municipios en el eco-sistema central y finalmente otros 4 municipios en el estado de Yucatán. Predominan en el eco-sistema las tasas de analfabetismo por debajo del promedio nacional (entre 10 y 19.9 por ciento).

Cuador 36. Características diferenciales de dos ecosistemas mexicanos. Datos del censo general de población, 1970.

Estados	Urbanización		Empleo		
	2 500	20 000	Pri- mario	Secun- dario	Ter- ciario
<i>Eco-sistema norte</i>					
Baja California	84	77	24	26	49
Nuevo León	77	58	18	39	42
Coahuila	72	58	32	30	38
Tamaulipas	69	60	35	24	41
Sonora	67	57	41	18	41
Chihuahua	65	52	39	22	39
Aguascalientes	64	54	40	23	37
Baja Cal. T.	54	35	36	19	45
<i>Eco-sistema sur</i>					
Oaxaca	27.0	7.5	76	11	13
Chiapas	27.7	12.6	77	8	15
Hidalgo	28.2	10.0	65	17	18
Guerrero	35.6	17.7	67	12	21
Zacatecas	33.7	31.4	68	14	18
Querétaro	35.6	23.3	52	23	25
Michoacán	46.1	22.6	64	15	21

Puede notarse en el mapa 9, que en la región occidental aparece un amplio sector que va desde el extremo sud-este del estado de Chihuahua hasta la parte norte de los estados de Jalisco y Nayarit; este sector, de alta incidencia del analfabetismo, está dominado por la Sierra Madre Occidental y se caracteriza por su extremo aislamiento. Puede observarse que en realidad se trata de dos subzonas, interrumpidas por una región de analfabetismo medio y bajo. Este es el sector con la única vía de comunicación (carretera) que une a Durango con Mazatlán en la costa del pacífico para el sur de Sinaloa y la costa de Nayarit se

corresponde con una planicie abundante en recursos para riego. En este sector existen importantes vías de comunicación, especialmente la carretera que va desde Puerto Vallarta a la frontera con los Estados Unidos.

*El eco-sistema centro*, precisamente se ubica en el centro político y económico de la República y está dominado por el Distrito Federal y por el Área Metropolitana de la Ciudad de México. La zona tiene como característica la altísima concentración demográfica y el empleo concentrado principalmente en los sectores secundarios y terciarios de la economía. Para dar una idea de la importancia de la economía en la región, baste afirmar que el 51 por ciento de los recursos de la Dirección General Impositiva se generan en el Distrito Federal. El sector se extiende hasta cubrir algunos municipios a lo largo de toda la frontera sud-este del estado de México y a los municipios de Huitzilac y Cuernavaca en el estado de Morelos al sur.

### C) *Regiones con niveles medios de alfabetismo*

Dadas las características de la distribución del analfabetismo en México estas regiones aparecen más como una categoría residual, que como eco-sistemas claramente demarcados.

Aquí predominan las tasas de analfabetismo del 20 al 29.9 por ciento. Lo que aparece como un eco-sistema se extiende por toda la costa oriental en el Golfo de México, desde el sur de Tamaulipas, casi toda la costa de Veracruz (hasta llegar al extremo sur del Estado), todo el estado de Tabasco, Campeche y Quintana Roo, y una buena parte del estado de Yucatán. Desde el punto de vista geomórfico estas regiones de la costa centro-oriental, aparecen como planicies dominadas por climas tropicales, con abundancia de petróleo, caña de azúcar, citrus y ganadería. La concentración demográfica es fuerte, con algunos centros urbanos importantes. En el extremo sur-oriental, dominado

por la Península de Yucatán, aparecen una serie de planicies, sin ríos superficiales (pero con abundancia de corrientes terráneas). La economía es predominantemente agrícola y depende básicamente del henequén en el norte, del país en el centro-norte y de bosques tropicales al sur y al oriente. La población se concentra principalmente en las zonas henequeras, donde se corresponden las tasas más bajas de analfabetismo, mientras que las tasas medias y altas aparecen en las zonas maiceras y de bosques.

El resto de las zonas de analfabetismo medio aparecen en los sectores o "fronteras" de los eco-sistemas norte y centro, es decir, donde la influencia de éstos comienza a encontrar obstáculos naturales y económicos.

Sintetizando entonces: la distancia existente entre la ideología, la retórica, las normas legales y la realidad social mexicana es enorme.

La oferta educacional, que determina en forma decisiva las oportunidades reales para la escolarización de la población, es absolutamente desigual en el país, dando como resultado que las tasas de analfabetismo aparezcan a niveles bastante más elevados de los que debería esperarse para un país que detenta un crecimiento económico sostenido en los últimos 40 años.

El crecimiento del sistema educacional en sus distintos niveles está determinado principalmente por la demanda educacional y aparentemente en México el sistema educacional funciona con leyes similares a las que regulan la economía capitalista. La matrícula escolar y su crecimiento reflejan un mecanismo de "oferta y demanda" que regula el "mercado educacional". Las tasas más elevadas de crecimiento de la matrícula en los últimos años se dan principalmente en los niveles medio y superior del sistema. Por ejemplo, el crecimiento de la matrícula para el periodo escolar 1964-1970 tuvo un promedio de 37.5 por ciento, de los cua-

les el 32 por ciento correspondió al nivel primario, el 83 por ciento al nivel medio y el 92 por ciento al nivel superior. Mientras tanto, las tasas de analfabetismo para la población de 6 años y más eran para 1970 del orden del 35 por ciento, siendo la escolaridad promedio de la población de 2.8 años. Entre 1950 y 1970 los incrementos por nivel educacional han sido por nivel de orden de:

Nivel Primario: .....	230%
Nivel Medio: .....	1 000%
Nivel Superior: .....	720%

La castellanización de la población indígena ha sido por otra parte un fracaso: en 1940 habían en México aproximadamente unos dos y medio millones de indígenas monolingües, mientras que se calculaba que para 1970 la cifra ascendía a unos 3 millones.

Más del 50% de las escuelas rurales no ofrecen más que 3 años o menos de educación primaria. La demanda potencial por educación primaria se satisface en un 72 por ciento en las zonas urbanas y en un 58 por ciento en las zonas rurales.

La situación de miseria, de incomunicación, de falta de presupuesto, la escasez o directamente la ausencia de maestros, y el crecimiento acelerado de la población, son factores que afectan de manera directa las tasas de analfabetismo y de escolarización a todos los niveles. Y estos factores no son sino el reflejo de condicionantes de nivel superior que los determinan: el modo de producción dominante y la estructura de poder correspondiente.

La sociedad mexicana comparte un problema común al resto de las sociedades latinoamericanas: es una sociedad "dual", pero no en el sentido de coexistencia de sectores modernos y tradicionales como algunos autores de la teoría de la modernización conceptuali-

zan,<sup>51</sup> sino de coexistencia de modos de producción pre-capitalistas en algunas regiones (particularmente en los sectores rurales), con modos de producción capitalista (en los sectores urbanos y en áreas agrícolas destinadas a productos de exportación). Esta situación varía de país a país, pero en el caso de México, es evidente que la implementación masiva de la Reforma Agraria, no ha solucionado los problemas de extensas zonas rurales en donde la economía agrícola prevaleciente es de autoconsumo, y donde aún subsiste organización del trabajo del tipo casi-medieval.

Los desniveles en las tasas de analfabetización en las distintas regiones del país, son los resultados de un sistema social donde los grupos que pueden ejercer alguna presión sobre las esferas del poder obtiene sus beneficios, pero a costa de los grupos menos privilegiados. Esta estructura de privilegios diferenciales genera una forma particular de crecimiento del sistema educacional que hace que la escuela, antes que resultar un elemento de igualación social, actúa por el contrario como uno de los agentes más importantes para la ampliación de la brecha .

Las oportunidades de penetración al sistema educacional y los mecanismos de ascenso a través del mismo, están pues condicionados por la estructura de clases, por la estructura del empleo, por factores ecológicos.

La presión demográfica, producto del crecimiento acelerado de la población crea en el caso mexicano problemas bastante graves tanto en cobertura de la demanda, cuanto de financiamiento de la educación.

Los mecanismos para aumentar la oferta educacional en función de la capacidad de demanda y de presión de los distintos grupos sociales, contribuye por supuesto a una minimización de la protesta de estos grupos, conservando la estructura de dominación y el sistema

<sup>51</sup> Ver por ejemplo G. Germani: Políticas y Sociedad en una Epoca de Transición; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968.

de poder prácticamente intactos. Pero el costo se traduce en una conservación en el mejor de los casos y en un aumento como promedio de las desigualdades sociales. El Estado, que elige la solución fácil de minimizar las tensiones frente a estos grupos que pueden cuestionarlo, destina pues la mayor parte del presupuesto educacional para financiar los niveles medio y superior. Y en las zonas de sub-desarrollo interno, habitadas por campesinos, indígenas y proletariado rural, continúan marginadas del sistema educacional, además de seguir subvencionando con sus bajos niveles de vida a los sectores urbanos.

## Capítulo IV

### CONCLUSIONES

No obstante las limitaciones impuestas al examinar el analfabetismo a partir de datos censales, el análisis de los datos disponibles —ya sea a partir de la distribución relativa o en sus correlaciones con algunos componentes estructurales— ha permitido aproximarnos de manera más objetiva al complejo de relaciones entre analfabetismo, educación formal y sociedad global. De los hallazgos conviene destacar los siguientes:

1. La región latinoamericana representa una heterogeneidad marcada; consecuentemente, las tasas de analfabetismo son diferenciales entre países y dentro de cada país. Por lo general, a mayor concentración de la producción en el sector primario de la economía, mayor porcentaje de la población residiendo en localidades menores de 2 000 habitantes; a menor tasa de escolaridad, mayor tasa de analfabetismo;

2. a) en las áreas rurales, cuando la producción en el sector primario de la economía se destina a mercados locales y regionales, tienden a predominar sistemas tradicionales de explotación de la tierra, trabajo no asalariado, coexistencia de minifundismo con latifundismo, economía de subsistencia y en general una situación de miseria generalizada donde las necesida-

des básicas de la población (alimentación, salud, vivienda y educación) son atendidas al mínimo de sobrevivencia o dejadas al arbitrio de la naturaleza. La educación en estas circunstancias tiene poco valor económico, y aunque gratuita representa costos directos e indirectos que no están al alcance de los campesinos (transporte, material escolar, ropas, disminución de aporte laboral en niños, etc.). Enfermedad y desnutrición en niños y adultos alcanzan valores alarmantes, con consecuencias que afectan desde la esperanza de vida hasta el desarrollo de las capacidades físicas y psicológicas de los niños. La escuela puede jugar un rol muy importante para romper con la inercia provocada por el peso de estos factores, siempre que autoridades locales, estatales y nacionales asuman un compromiso activo de alto costo económico. Tomando a la escuela como centro de actividades de servicios podrían coordinarse aspectos vinculados a la educación con cuestiones relativas a salud y bienestar social. Existen por lo menos dos elementos que contribuirían tanto al aumento de la demanda educacional, cuando a la disminución de tasas de deserción escolar y resolución de problemas de salud y alimentación. El primero es de naturaleza subjetiva y se relaciona con el proyecto común de la sociedad: hay que rescatar de la educación no sólo su valor económico, sino además su valor cívico y político; la escuela volcada y formando parte de la comunidad ha probado ser muy efectiva a lo largo de la historia de América Latina. El segundo objetivo es pragmático e igualitario; hay que promover servicios de asistencia escolar a través de programas que incluyan desde el transporte de los niños, hasta la ayuda material, pasando por la alimentación de los niños en la escuela. Conviene insistir, para precisar mejor los alcances que pudieran tener los programas de asistencia escolar —particularmente los servicios de alimentación— que el tiempo que el niño permanece

en la escuela a lo largo del año impone una seria limitación; efectivamente los días de clase representan aproximadamente entre 30% y 50% de los días del año, por lo que las metas específicas en cuanto a salud, particularmente, deberían ser programadas de acuerdo a estas circunstancias y posiblemente algunos de ellos podrían ser complementados a través ya sea de otras instituciones, ya sea a través de la promoción de huertas familiares y/o comunales, para citar un ejemplo.

b) En situaciones donde la producción de los sectores rurales se destina a la exportación, parece haber una tendencia hacia el predominio de la agricultura moderna, con empleo de fuerza de trabajo asalariada y con la presencia de un sector relativamente amplio de propietarios medianos. Los niveles de vida tienden a ser más elevados, visualizándose tanto el valor simbólico como instrumental de la educación, de allí que la demanda por la misma sea más elevada disminuyendo consecuentemente las tasas de analfabetismo. Sin embargo en esas situaciones se dan numerosas variantes, que van desde la explotación de la tierra por parte de latifundios nacionales y transnacionales, hasta predominancia de explotación privada y cooperativa de pequeños y medianos propietarios con niveles de ingreso bastante aceptables, lo que califica bastante la proposición. Lo que se quiere destacar aquí es la transición de una economía campesina y precapitalista, ya sea a una economía capitalista, ya sea a la de sistemas de organización cooperativa del trabajo en el sector rural. Pese al aumento de la demanda por escolaridad, el modelo predominante para el sector educacional indica que la existencia de servicios escolares no siempre es completa. Lo inmediato entonces es la oferta de servicios escolares completos, de alta calidad pedagógica así como de contenido curricular que abarque aspectos vinculados a la vida de la comunidad man-

teniendo servicios de asistencia escolar que en estos casos más que estar dirigidos hacia la cobertura de problemas de hambre, en casi la totalidad de la población escolar, serían útiles para cubrir deficiencias en la dieta alimenticia al mismo tiempo que contribuirían a la educación nutricional.

c) En las áreas urbanas, por lo general la oferta de servicios escolares es completa. Por efecto del crecimiento muy acelerado de la población debido a las migraciones provenientes de las áreas rurales más deprimidas, importantes proporciones de la población urbana subsisten en condiciones de extrema pobreza en las llamadas barriadas, villas miseria, fabelas, ciudades perdidas y callampas. Pese a la existencia de servicios este importante sector de la población no tiene acceso a la escuela por un problema básico de costo, encontrándose los niños en una situación de privación cultural<sup>52</sup> y material similar a la de los niños en los sectores campesinos más atrasados, con el agravante de las tensiones, agresiones y crueldades prevalentes en la gran ciudad. La tarea del sistema escolar formal a este nivel es buscar la incorporación de estos niños desde las agencias de protección materno-infantil hasta la incorporación masiva a los niveles pre-escolares del sistema con atención alimenticia, médica y pedagógica.

Hicimos notar en la introducción que las clases medias y altas que por sus condiciones materiales y culturales disponen de un ambiente que facilita el desarrollo de las capacidades potenciales y el ajuste del niño a la escuela, están enviando a sus hijos muy tempranamente a servicios pre-escolares lo que produce como resultado un incremento en las distancias que separan a las distintas clases sociales a la vez que se

<sup>52</sup> Ver Jorge Padua: Aspectos psicológicos del Rendimiento Escolar. Cuadernos del C. E. S. No. 5, 2a. Edición, México, 1977.

aumentan las referencias utilizadas para evaluar rendimiento y aprendizaje en la escuela primaria, lo que potencialmente incrementaría las tasas de fracaso escolar para las clases bajas.

3. En cuanto a las relaciones entre composición étnica de la población y tasa de analfabetismo, por lo general los países y regiones con mayor proporción de población indígena tienden a manifestar las más altas tasas de analfabetismo. Sin embargo, se ha tratado de demostrar que esto no es debido a cualidades inherentes a la raza, sino a la posición particular que ocupan los indígenas en la estructura social, donde el fondo de la pirámide representa no sólo valores bajos en posición ocupacional y en ingreso, sino también ausencia de poder y de derechos. El acceso a la escuela de estos grupos dependerá del grado de participación de las comunidades indígenas en los asuntos escolares, de su manejo directo del aparato escolar. Las decisiones sobre si la enseñanza debe ser monolingüe o bilingüe entre otras cosas, creemos debe quedar en manos de los propios indígenas. La obligación del Estado en estos casos es proporcionar financiamiento y asistencia técnica.

4. En cuanto a las relaciones entre analfabetismo y sexo, los datos indican que las tasas de analfabetismo femenino son más elevadas que las del sexo masculino y para todas las edades, en las regiones más atrasadas, tanto para las zonas urbanas como para las rurales aunque con mayor intensidad en estas últimas. Este no es el caso en los países con mayor industrialización donde incluso para las edades jóvenes, la relación tiende a invertirse. Parte del curriculum escolar debería incluir educación sexual, insistiendo durante los primeros años del ciclo en deshacer estereotipos sexuales.

5. La distribución de las tasas de analfabetismo en América Latina, particularmente cuando estas son calculadas a partir de la unidad censal más pequeña (mu-

nicipios o localidades) indica la existencia de ecosistemas cuya composición va más allá de las divisiones políticas, ya sea de provincias, estados o naciones. Cuando se toman como unidades a países, estas regiones que detentan las tasas más elevadas de analfabetismo se ubican en las zonas geográficas donde predominan los accidentes de la geografía tales como montañas, que hacen difíciles las comunicaciones al mismo tiempo que representan suelos de escaso valor para la producción agrícola y ganadera. Lo mismo ocurre en las zonas tropicales. Por el contrario, las zonas con valores bajos de analfabetismo son aquellos donde a la vez que presentan altos valores de desarrollo económico, existen ya sea buenas vías de comunicación, ya sea alta concentración de la población.

En cuanto a la región latinoamericana, parece haber una tendencia —cuando se toman las tasas promedio nacionales como valores parámetros para computar valores altos o bajos de analfabetismo— a la distribución de ecosistemas cuya estructuración se da más allá de fronteras políticas nacionales. Aparentemente lo que aquí tenemos es la interacción entre factores materiales del ambiente físico y no materiales de la cultura, sistemas de valores, aspiraciones y expectativas. Esta aparece evidente en los ecosistemas de México —particularmente los que denominamos Norte y Sur— donde hacia el norte privan valores bajos y hacia el sur valores altos de analfabetismo. Existen indicaciones claras que la relación es similar en los casos de Argentina y Perú.

6. Las tasas altísimas de crecimiento demográfico de la población representan un obstáculo bastante duro para la ampliación de servicios escolares a sectores más amplios de la población. La pirámide de edades de la población indica que el aumento de la población joven en muchos de los países, se hace crítico, generando así un aumento importante en la demanda por escolaridad.

Los aspectos financieros requerirán sin duda de un esfuerzo mayor por parte de las autoridades, primero incrementando los gastos educacionales, segundo distribuyendo más apropiadamente el gasto por niveles del sistema y tercero, revisando los costos por alumno por nivel que necesariamente deberán aumentar en los niveles primario y pre-primario. Algunos países del área están incrementando sus gastos educacionales a través de impuestos indirectos, otros a través de juegos de azar (como es el caso de Brasil para sus programas de alfabetización), otros están haciendo financiar la educación primaria a los padres de las clases medias y altas a través de estrategias de la no creación de escuelas primarias en los vecindarios en los que habitan estas clases, aunque paradójicamente en esos mismos países se continúa financiando en muy alta proporción a la escuela media y superior. Muchos países han comenzado a detener el crecimiento de la educación superior a través de controles para el ingreso a las universidades, tal como es el caso en Brasil, Perú y Bolivia.

La educación formal y organizada, hemos sostenido, es un requisito para el logro del progreso económico, el desarrollo de las capacidades individuales y la formación del hombre innovador (no apegado a las "realidades" de su ambiente inmediato y a la rigidez de las instituciones). La educación es una condición necesaria —pero no suficiente— tanto para la lectura de los derechos, como para el ejercicio efectivo de los mismos. Evolución, progreso y cambio no se determinan ni por factores objetivos ni por factores subjetivos exclusivamente, porque esos procesos que operan tanto al nivel objetivo y concreto de las instituciones sociales, cuanto al nivel subjetivo de opiniones, actitudes y valores, en una dialéctica que conecta las relaciones de los hombres con sus creaciones.

Si es evidente que la capacidad de innovación, de la transformación en el mundo del trabajo, de la generación de conocimientos técnicos y científicos y de su aplicación a la esfera de la producción, son elementos importantes para la transformación de las sociedades y consecuentemente para la elevación del nivel de vida de la población, también es evidente que la preparación del tipo de hombre para enfrentar la tarea, la distribución de los arreglos políticos, sociales y económicos en un programa con contenido y significado para las clases productivas y las marginadas, son las condiciones y las bases que dan fundamento a esos procesos de transformación.

La crítica radical al sistema educacional lo ha caricaturizado haciéndolo aparecer como el agente principal para la socialización en los valores de la clase dominante y por lo consiguiente como el aparato institucional para el mantenimiento del *status quo*. La escuela sin embargo no es agente pasivo, como tampoco son mecánicos los resultados producto de la socialización; si bien la educación puede operar como válvula de escape a las demandas y expectativas y de movilidad de los grupos con capacidad de ejercer presión (y de allí el crecimiento acelerado de las tasas de escolarización media y superior), esta misma situación pasa a ser generadora de conflictos a partir del momento mismo en que la situación estructural no permite la satisfacción de expectativas que el sistema genera. De allí que mientras la educación tenga para algunos grupos mejor acceso que la propiedad, el poder y la riqueza, las tasas de matriculación —particularmente en los niveles medio y superior— seguirán aumentando. Al mismo tiempo, mientras no se modifiquen sustancialmente los sistemas de financiamiento (incremento del presupuesto, impuestos directos e indirectos, pago de colegiaturas en la educación superior, etc.), la expansión de la matrícula en

los niveles medio y superior se realizará a costo del nivel primario; es decir, el presupuesto educacional tenderá a “cargarse” más y más hacia esos niveles, postergando así la expansión y la mejora de los servicios primarios en las zonas más retrasadas.

Hay una serie de condiciones que han actuado positivamente en la expansión de los servicios educacionales: concentración de la población, crecimiento y diversificación de la economía, cambios en la composición de la fuerza de trabajo, ampliación de las vías de comunicación, utilización creciente de técnicas complejas de trabajo, aumento de la movilidad social.

La educación se hace más accesible, pero no por ello más democrática, ni tampoco más funcional a los requerimientos de nuestras sociedades. Existe consenso acerca de la necesidad de reformar los sistemas educacionales a los fines de transformarlos en sistemas más efectivos y más democráticos. Las alternativas que se ofrecen son numerosas:

a) Las propuestas encaminadas hacia la “desescolarización de la sociedad” nos parecen de una naturaleza voluntarística, no sujetas a las opciones de la política, donde se confunde producto con proceso, y en un afán un tanto romántico se pretende la salvación por la espontaneidad.

b) La denuncia radical no voluntarística —pero que se queda en el plano de lo mecánico y ve en la escuela el sólo reflejo de los intereses de la clase dominante y en consecuencia como socializadora para la explotación y la perpetuación del sistema— ignora que en los sistemas educacionales se producen tensiones y contradicciones que si bien algunas veces contribuyen al *status quo*, otras veces elevan el potencial para el cambio, simplemente a través del mecanismo de ampliar el horizonte temporal-espacial de las personas.

c) La planificación educacional en los organismos de gobierno, está por lo general dominada por la vi-

sión "economicista", donde la educación se justifica como una inversión para el desarrollo económico, y como un epifenómeno de éste, para el cambio social, comete al menos dos errores: primero, que el planeamiento es uno de los elementos que dan forma a la vida social, pero los planes no operan en el vacío sino en una realidad social concreta, donde hay intereses en conflicto y donde las prioridades necesariamente deben ser examinadas a la luz de programas de futuro que tengan significado para las masas. Para dinamizar la educación hay que dinamizar a la sociedad entera, y ésta no se dinamiza imitando ciegamente lo que parece haber tenido éxito en otros contextos histórico-sociales; ni tampoco retrocediendo en la historia; segundo, que la educación no es una organización que se hunde en términos de su productividad cuantitativa únicamente sino que es necesario introducir los elementos cualitativos que dan significado al tipo de educación que se imparte.

d) Las alternativas no formales a la educación necesitan ser revisadas con mayor cuidado. Al presionarlas por las demandas del mercado. éstas han tendido a encaminarse hacia el conocimiento utilitario, cuyos beneficios puedan hacerse tangibles en forma casi inmediata. Dirigidos hacia lo específico y ajustándose hacia las "necesidades locales" (alfabetización, precualificación y calificación de mano de obra, preparación de artesanos, etc.) pueden ser de utilidad mientras no sean usados como "política de parche" para reemplazar en ciertos niños, jóvenes y adultos (aquellos provenientes de los sectores menos favorecidos) a la escuela formal.

La educación no está en crisis simplemente por un problema de crecimiento ni por ausencia de capacidad técnica para enfrentar los problemas organizacionales. La educación está en crisis porque las sociedades están en crisis. En la educación se reflejan las contradiccio-

nes que se dan a nivel de sociedad global y en la apariencia de democratización que existe por el mayor acceso al sistema formal y la masificación de la enseñanza superior, se revela el hecho de que la escolarización es para algunos grupos, repetimos, de más fácil acceso que la propiedad, el poder y la riqueza.

Los acontecimientos que dominan la política latinoamericana en los últimos tiempos indican que en la mayoría de los países la crisis de los modelos "modernizantes" ha llegado a su tope. El autoritarismo en lo político y el liberalismo en lo económico son el resultado de la imposición de los grupos más conservadores y reaccionarios, de una tendencia por la vuelta hacia el pasado. La participación social, que había aumentado como consecuencia de las transformaciones estructurales y la movilidad social, está siendo peligrosamente remplazada por el monopolio del poder por parte del Estado, representado por los grupos militares, las clases altas y sus mecanismos de coerción. En esta coyuntura, la educación se torna limitativa de las autonomías, de las libertades académicas, del pluralismo ideológico. En el nombre de la racionalización y del plan, la tecnocracia plantea una educación rígida y estratificada, elitista y moralizante, al servicio del *status quo*.

La educación que desde la perspectiva de lo mínimo es básica para el ciclo que denominamos primario o elemental y que quede variar en su extensión 4, 6, u 8 años, es desde la perspectiva de lo civil básica en todos sus niveles porque aquí domina el sistema de valores, con sus opciones polares entre autoritarismo y democracia, innovación e imitación, estancamiento y desarrollo, conservación y cambio, etc.; la tarea que hay por delante es enorme, lo que se pone en juego es el desarrollo de la civilización. Porque el futuro del hombre depende del hombre del futuro. Ni la civilización se desarrolla por sí sola, como lo creía Durkheim,

ni se desarrolla como la sola creación de individuos impulsados por motivos de transformación. La civilización no es un producto natural que emana de la naturaleza del hombre, ni tampoco un ente ajeno a este y que ejerce un rol alienante sobre él. El hombre se forma en la medida de su civilización y la civilización se forma en la medida del hombre. "El futuro —dice Suchodolski<sup>19</sup>— deja de ser una realidad que se espera para convertirse en una realidad que se fragua... Quien cree en el futuro omitiendo la actividad social humana cae en el fatalismo, que justifica asumir el papel de mero espectador de la realidad, del bien y del mal que el futuro lleve consigo, y lleva al individuo a preocuparse de un modo egoísta y sacar el máximo provecho de su adaptación a esas condiciones y circunstancias, independientes de él. Quien planifique la actividad social sin tomar en consideración las tendencias del mundo objetivo, cae en el voluntarismo, el cual —disimulando las perspectivas engañosas de la actividad humana— conduce hacia fracasos y desilusiones, al caos que siempre suelen provocar los proyectos que están en contradicción con las condiciones y posibilidades reales".

Incorporar a población en edad escolar al sistema primario, asegurar la permanencia de los niños de todas las regiones y clases es la primera prioridad que se debe fijar si existe alguna pretensión de promover un alto grado de distribución equitativa de derechos en la población. En términos de costo social y económico es mucho más onerosa y difícil la recuperación del alfabetismo a través de problemas de alfabetización de adultos. Desde la perspectiva de lo psicosocial, en la medida que el desarrollo de las capacidades individuales y la conducta misma de las personas depende en nueva medida de la situación inmediata así como de la historia personal, el mismo va a depender desde su nacimiento de estímulos ambientales, que

cuanto más rico, más contribuirán al desarrollo de sus potencialidades. Condiciones miserables de existencia, desempleo, desnutrición, servicios sociales mínimos o no existentes, escuelas pobres en condiciones materiales y pedagógicas forman un cuadro que sistemáticamente alteran desde el desarrollo sensoriomotor, hasta los emocionales, cognitivos y del lenguaje. La distribución de los derechos entre los distintos grupos, estratos y clases, define una dimensión de la estructura social que exige que los organismos encargados de provisión de servicios actúen en términos de consideraciones legales, objetivas y normativas, y no por mecanismos de "ensayo y error" en la búsqueda de soluciones a los problemas que suscita la desigualdad en términos de la distribución de conocimientos, poderes y recompensas.



## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, Don and M. Bjork: *Education in Developing Areas*. David Mckay Company, Inc. New York, 1969.
- Arizpe, Lourdes: "La ideología del indio y la economía campesina", C. E. S. El Colegio de México, febrero, 1975. (mimeo).
- Barkin, D.: "La Educación, ¿una barrera al desarrollo económico? (mimeo); El Colegio de México, 1971.
- Bartra R.: "Modos de producción y estructura agraria en México", en *Historia y Sociedad*, 2a. Epoca, No. 1., 1974.
- Becker Gary, S.: *Human Capital*. National Bureau of Economic Research, New York, 1975.
- Blaug M.: *Economía de la Educación*. Editorial TECNOS, Madrid, 1968.
- Bonfil, G.: "El Concepto de Indio en América: una categoría de la situación colonial" en *Anales de Antropología*, No. IX, México, 1972.
- Britton John, A.: *Educación y Radicalismo en México. Los años de Bassols, 1931-1934*. (I). SEPSETENTAS, México, 1976.
- Britton John, A.: *Educación y Radicalismo en México*, (II). Los años de Cárdenas 1934-1940. SEPSETENTAS, México, 1976.
- Bruner, J.: *The Relevance of Education*, W. W Norton, N. York, 1973.
- Bruner, J.: *Toward a Theory of Instruction*; W. W. Norton, N. York, 1966.
- Bruner, J.: R. R. Olver, et. al.: *Studies in, Cognitive Growth*; John Wiley Sons, N. York, 1966.
- Cardoso, F. H. *Cuestiones de Sociología del Desarrollo en América Latina*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1972.
- Central Advisory Council for Education: *Children and Their Primary Schools*. Volumen I. Her Majesty's Stationery Office, London, 1967.
- Centro de Estudios Educativos, A. C.: *Revista del Centro de*

- Estudios Educativos*. Años; 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, México, D. F.
- Consejo Nacional de Desarrollo, Rep. Argentina: *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico-Social* (2 tomos); Buenos Aires, 1968.
- Curle, A. *Educational Strategy for Developing Countries*; London, Tavistock, 1970.
- Dagnino Pastore, J. M. "Nivel y Estructura de los Costos y del Financiamiento en América Latina", *Banco Interamericano del Desarrollo*, Washington, noviembre, 1976.
- Dearden R. F.: *The Philosophy of Primary Education*. Routledge & Kegan Paul, New York, 1968.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia: *Boletín Mensual de Estadística*. (varios años).
- Deutsch M. y Otros. *Psicología Social de la Educación*. Editorial Paidós, 1975.
- Dewey John: *Democracy and Education*. Free Press, Canada, 1966.
- Dirección General de Estadísticas y Censos, Rep. Argentina. *Censo Nacional de Población*, 1947.
- Dirección General de Estadísticas y Censos, Rep. Argentina. *Censo Nacional de Población*, 1960.
- Dirección Nacional de Estadística y Censos del Perú. *Censo Nacional de Población*. Resultados de primera prioridad, 1961.
- Dirección de Planeamiento, Caracas, Venezuela. *Más y Mejor Educación*, 1970.
- Dumazodiar, J. y Allovard, P.: *La Escuela y la Educación Permanente*. No. 1, SEPSETENTAS, 1976.
- Estrada, Frank. *La Educación Ilustrada (1786-1836)*; El Colegio de México, 1977.
- Fernández F.: "Esquemas y ritmo del desarrollo en América Latina" en F. Cardoso y F. Weffort (eds.). *América Latina: Ensayos de Interpretación Sociológica*; Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1970.
- Figueroa Peter M. E. and Ganca Persaud.: *Sociology of Education*, Oxford University Press, 1976.
- Freire, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*; Herder & Herder, N. Y., 1972.
- Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*; Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1969.
- Furtado, C.: *La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la Revolución Cubana*; Ed. Siglo XXI, México, 1973.
- Galtung, J. "A Structural Theory of Imperialism" en *Journal of Peace Research*, Universitetsforlaget, Oslo, Noruega.
- Germani, G.: *Política y Sociedad en una Epoca de Transición*; Ed. Paidós, Buenos Aires, 1968.

- Germani, G.: *Sociología de la modernización*; Ed. Paidós, Bs. As., 1971.
- Ghioldi, A., Mantorani, J. et. al.: *Sarmiento: educador, sociólogo, escritor, político*; Universidad Nacional de Buenos Aires, 1963.
- González Casanova, Pablo: *La Democracia en México*, Serie Popular Era, Sexta Ed. México, 1974.
- Goodman, Paul: *Growing Up Absurd*; Vitage Books, N. Y. 1956.
- Goodman., Paul: *Compulsory Mis-education and the Community of Scholars*; Vintage Books, N. Y. 1962.
- Gudschinsky Sarah: *Manual de Alfabetización para Pueblos Prealfabetas*. SEPSETENTAS, México, 1974.
- Halsey, A. et. al. *Education, economy, and society*; The Free Press, New York, 1961.
- Hanson, W. John and S. Brembeck Cole, *Education and the Development of Nations*. Michigan State University, New York, 1966.
- Hardoy, J. Tobar, C.: *La urbanización en América Latina*; Instituto DiTella, Buenos Aires, 1969.
- Havighurst Robert J. and Neugarten Bernice L.: *Society and Education*. Segunda Edición, Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1962.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*; Harrow Books, N. Y., 1970.
- Illich, Ivan., *Alternativas*. Cuadernos de J. Mortiz, México, 1974.
- Imhoff, M. M. y Otros.: *Cambio y Educación*. PAIDOS, Buenos Aires, 1969.
- Instituto Nacional de Planificación y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico del Perú: *Desarrollo Económico y Social, Recursos Humanos y Educación*, Lima, 1965.
- International Labour Office, *Year Book of Labour Statistics*, Geneve, 1973.
- Kerber August and Smith Wilfred R.: *Educational Issues in a Changing Society*. Wayne State University Press. Detroit, 1968.
- Kosinski, L. A. "Education and Internal Migration", en *Education and Population: International Union for the Scientific Study of Population*, Belgium, 1975.
- Latin American Center: *Statistical Abstract of Latin America*: University of California, Los Angeles, 1972.
- Lawton Denis.: *Social Class Language and Education*. Routledge & Kegan Paul, London, 1968.
- Levitas Maurice: *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*. Routledge & Kegan Paul, London, 1974.
- Meister, Albert. *Alphabetisation et Développement Le role de alphabetisation fonctionnelle dans le développement économique et al modernisation*: Editions Anthropos; Paris. 1973.

- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. *Informe Estadístico del Sistema Educacional en Costa Rica*, San José, 1969.
- Ministerio de Educación del Perú. *Estadísticas Básicas de los núcleos educativos* (3 volúmenes).
- Ministerio de Instrucción Pública y Prevención Social, Uruguay: *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*, Montevideo, 1965.
- Miñano García, M. *Some Educational Problems in Peru*: The University of Texas Press, Austin, 1945.
- Moreira, Roberto: *Educacao e Desenvolvimento do Brasil*; Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciencias Sociais, Río de Janeiro, 1960.
- Muñoz Izquierdo, C. y A. Hernández Medina: "Financiamiento de la Educación Privada en América Latina". Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, 1976 (mimeo).
- Musgrave, Ph.: "La contribución de las familias al financiamiento de la educación de sus hijos en América Latina" (mimeo); BID, Washington, 1976.
- Musgrave P. W.: *The Sociology of Education*. Methuen & Co. LTD, London, 1965.
- Myers D. Edward.: *La educación en la perspectiva de la historia*. Breviarios, F. C. E., México, 1966.
- Nolasco, M. "América: indios, indigenismo y política" (mimeo), D. E. A. S. México, 1973.
- Organization of American States: *Basic Population Data for Latin America*; Department of Social Affairs, Washington, 1969.
- Ortiz Vergara Pedro. "Las sub-culturas peruanas" Ministerios del Trabajo y Asuntos Indígenas, *Series Monográficas No. 6*. Lima, Perú, Nov. 1965.
- Ozmond Howard: *Contemporary Critics of Education*. The Interstate Printers & Publishers, Inc. Danville, Illinois, 1970.
- Padua, Jorge: *Aspectos Psicológicos del Rendimiento Escolar*: Cuadernos del C. E. S. N. 5 El Colegio de México, 2a. Ed.; 1977.
- Padua, Jorge.: "Education as an Economic Investment". The "Brain Drain" as an Indicator of the Investor Fallacy in the Dependent Countries", trabajo presentado al 30 Congreso Internacional de Ciencias en Asia y Africa del Norte. México, agosto de 1976.
- Padua, Jorge.: *Education, economic development and social change in Latin America*. PhD disertation, The University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, 1976.
- Pitt-Rivers, J. *Ethnic Groups and Boundaries*; G. A. Len & Unwin, Londres, 1969.
- Ponce, Anibal.: *Educación y Lucha de Clases*: Biblioteca Popular Nacimiento. Santiago de Chile, 1972.

- Raby, L.: *Educación y Revolución Social en México*: Setentas 141, México, 1974.
- Rama G. "Educación, Imágenes y Estilo de Desarrollo", mimeo, CEPAL, Buenos Aires, 1974.
- Reissig Luis. *Problemas Educativos de América Latina*. EUDEBA. Buenos Aires, 1963.
- Ribeiro D. "Universities and Social Development", en Lipset, S. M. y Solari. A.: *Elites in Latin America*; Oxford University Press, 1970.
- Russell Bertrand. *On Education*. Unwin Paperbacks, 1976.
- Secretaría de Educación Pública, Estadística Básica del Sistema del Sistema Educativo Nacional, México, años 1970-71; 1972-73.
- Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística. *Fundamento Estadístico del Plan 11 años*. México, 1959.
- Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística. *VIII Censo General de Población*, 1960.
- Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística: *IX Censo General de Población*, 1970.
- Solari, Aldo. "Agunas paradojas del desarrollo de la educación en América Latina" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, No. 1., junio-diciembre, 1971.
- Stain, S. Stain, B.: *The Colonial Heritage of Latin America: Essays on Economic Dependence*: New York, Oxford, University Press, 1970.
- Stavenhagen, Rodolfo: "*Las Clases Sociales en las Sociedades Agrarias*". Ed. Siglo XXI, México, 1969.
- Stavenhagen, Rodolfo: "La Sociedad Plural en América Latina". en *Diálogos*. El Colegio de México, No. 55, enero-febrero, 1974.
- Stavenhagen, Rodolfo: "Opciones en el Desarrollo Agrario", *Comercio Exterior*, Vol. 25, Núm. 5, México, mayo de 1975.
- Suarez Arnes, F.: *Historia de la educación en Bolivia*: Ed. Trabajo, La Paz, 1963.
- Suchodolski, B.: *Teoría Marxista de la Educación*, Editorial Grijalbo, México, 1966.
- Swett, F. X. "Financiamiento y movilización de los recursos para la educación en áreas rurales de la América Latina", (mimeo), BID, 1976.
- Talavera Abraham.: *Liberalismo y Educación*. Tomo I, SEP-SETENTAS, México, 1973.
- Talavera Abraham.: *Liberalismo y Educación*. Tomo II, SEP-SETENTAS, México, 1973.
- Tanzi, V.: "Taxation, educational expenditure and income distribution"; (mimeo), BID, Washington, 1976.
- Unesco: *Educación y Desarrollo en América Latina*. Solar/Hachette; Buenos Aires, 1967.
- Unesco: *Evolución reciente de la educación en América La-*

- tina, I: Progreso, escollo y soluciones*; SEPSETENTAS, México, 1976.
- Unesco: *Evolución reciente de la educación en América Latina, II. Crecimiento y Patrocinios*. SEPSETENTAS, México, 1976.
- Unesco: *Evolución reciente de la educación en América Latina, III. Análisis Regional*. SEPSETENTAS, México, 1976.
- Unesco: *Evolución reciente de la educación en América Latina, IV. Análisis Regional*. SEPSETENTAS, México, 1976.
- Unesco: *Evolución reciente de la educación en América Latina V, Análisis Regional*. SEPSETENTAS, México, 1976.
- Unesco: *Evolución Reciente de la Educación en América Latina, VI, Análisis Regionals* SEPSETENTAS, México, 1976.
- Vaisey John.: *Educación y Economía*. Ediciones RIALP, S. A., Madrid, 1962.
- Vasconi A, Thomas.: *Educación y Cambio Social*. Centro de Estudios Sociológicos (CESC), Chile, 1967.
- Vasconi, Amadeo Tomas.: *Educación, Estructura Social y Cambio*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Paraná, 1964.
- Vázquez Josefina: *Nacionalismo y Educación en México*. El Colegio de México, 1970.
- Wall, W. D. F. J. Schinell, W. C. Olson. *El Fracaso Escolar*, Editorial Paidós, 1970.
- Wolfe, M. "Education, Estructuras Sociales y Desarrollo en América Latina" trabajo presentado al *IV Congreso Mundial de Sociología*. Evian, 1966.

## ÍNDICE DE MAPAS

1. Argentina. Porcentaje de analfabetismo (14 años y más) por provincia. Datos del Censo Nacional de Población, 1960. 64
2. Perú. Porcentaje de población analfabeta, por provincias. Datos del Censo de Población, 1961. 101
3. Perú. Porcentaje de analfabetismo rural femenino, por provincias. Datos del Censo de Población, 1961. 102
4. Perú. Porcentaje de analfabetismo rural masculino, por provincias. Datos del Censo de Población, 1961. 104
5. Perú. Porcentaje de analfabetismo urbano-femenino, por provincias. Datos del Censo de Población, 1961. 105
6. Perú. Porcentaje de analfabetismo urbano masculino, por provincias. Datos del Censo de Población, 1961. 106
7. México. Porcentaje de analfabetismo urbano, por estados. Datos del Censo General de Población, 1970. 126
8. México. Porcentaje de analfabetismo rural, por estados. Datos del Censo General de Población, 1970. 128
9. México. Porcentaje de población analfabeta (10 años y más) según división municipal. Datos del Censo General de Población de 1970. 150



## ÍNDICE DE CUADROS

1. Financiamiento de la educación. Presupuesto educacional en porcentajes del producto bruto interno y en el porcentaje del presupuesto nacional. 4
2. Población atendida por el sistema educacional formal en cada ciclo de enseñanza. Población en edades correspondientes a cada ciclo de enseñanza, población atendida y gastos corrientes asignadas por nivel. Valores agregados para América Latina en diferentes años. Datos censales. 5
3. Población analfabeta en números absolutos y relativos en América Latina para diferentes años. Datos censales. 6
4. Porcentaje de escuelas primarias rurales que no ofrecen el ciclo completo, por país (circa 1970). 7
5. América Latina: Tasas de escolaridad universitaria (20-24 años); tasas anuales de crecimiento de la matrícula en diferentes niveles educacionales; y tasas anuales de crecimiento de la población 1960-1970. 8
6. Tasas de escolarización (nivel primario y medio), por grupo de edad, para algunos países de América Latina. 10
7. América Latina. Tasas de matriculación primaria, media y superior por países y para diferentes años. (Porcentaje sobre la población en edad correspondiente.) 14

8. Porcentaje de analfabetos según datos censales, para 20 países latinoamericanos. 37
9. Población analfabeta en América Latina, Ca. 1950 y Ca. 1960. Datos censales, porcentajes, datos absolutos y tasa de crecimiento o decrecimiento de la cantidad absoluta de analfabetos. 38
10. Población económicamente activa empleada en los diferentes sectores de la economía y tasas de analfabetismo para diferentes países latinoamericanos. Datos censales, en porcentajes. 40
11. Porcentaje de población viviendo en localidad de 2 000 y más habitantes y de 20 000 y más habitantes, y porcentaje de población analfabeta para distintos países latinoamericanos. 41
12. América Latina, analfabetismo censal, según urbano rural y sexo, para países. Porcentajes. 42
13. Porcentajes de mejoramiento en las tasas de analfabetismo entre dos grupos de edades extremos, para varones y mujeres en distintos países latinoamericanos (15-19 vs. 55-64). 43
14. Analfabetismo según grupo de edad, para distintos países latinoamericanos. Porcentajes (mujeres). 44
15. Analfabetismo según grupo de edad, para distintos países latinoamericanos. Porcentajes (varones). 45
16. Argentina. Porcentaje de analfabetismo y cantidades absolutas para dos diferentes años por provincia. Censo Nacional de Población de 1947 y 1960. 65
17. Argentina. Población urbana; analfabetismo rural y urbano en varones y mujeres (población de 14 años y más), por jurisdicción política. Porcentajes. Datos del Censo Nacional de Población de 1960. 68

18. Argentina. Tasas de analfabetismo por grupos de edad, tasas de escolarización y porcentaje de población de 14 años y más sobre total nacional, para 24 jurisdicciones políticas. Censo Nacional de Población de 1960. 69
19. Argentina. Población económicamente activa de 14 años y más, según sector de la economía, por provincia. Censo Nacional de Población 1960. Porcentajes. 71
20. Perú. Población económicamente activa de 6 años y más, según rama de la actividad económica, por departamentos. Censo Nacional de Población 1961. 77
21. Perú. Porcentaje de población viviendo en localidades urbanas, por departamento. Datos del Censo Nacional de Población de 1961. 78
22. Perú. Población total del país de 4 años y más, no estudiantes, según ciclos y niveles educacionales aprobados. Censo Nacional de Población, 1961. 84
23. Perú. Población censada de la república de 6 años y más, según nivel educativo, por regiones socio-económicas (Censo Nacional de Población 1961). Porcentajes. 85
24. Perú. Porcentaje de población analfabeta, para diferentes años, discriminada por jurisdicción política. 86
25. Perú. Analfabetismo por sexo, grupo de edad y zona. Población 15 años y más (Censo Nacional de Población 1961). Porcentajes. 88
26. Perú. Población de 5 años y más de edad nacidos en el Perú, según sexo, habla castellana, analfabetismo y lengua materna (Censo Nacional de Población, 1961). Porcentajes y valores absolutos. 90
27. Perú. Porcentajes de analfabetismo para 15 años y más según zona, sexo y grupo de edad (Censo Nacional de Población 1961). 92

- |  |     |
|--|-----|
| 28. Perú. Distribución de la tasa de analfabetismo en 143 provincias. Porcentaje de analfabetismo, en áreas rural y urbana, según sexo para 143 provincias. Datos del Censo Nacional de Población de 1961. | 93  |
| 29. Perú. Analfabetismo (17 años y más) en área rural y urbana, según sexo, por departamentos y provincias. Datos del Censo Nacional de Población de 1961.   | 94  |
| 30. México. Porcentaje de escuelas primarias completas e incompletas, por estado de la República. (Datos de la SEP, Centro de Procesamiento de Datos, 1975.)   | 120 |
| 31. México. Datos sobre analfabetismo, organización, empleo, población indígena y tipo de calzado por estado de la Federación. Datos del Censo General de Población, 1970.                                 | 122 |
| 32. México. Matriz de intercorrelaciones.  | 130 |
| 33. Correlaciones parciales de regresiones múltiples, con algunos datos extraídos del cuadro 32.   | 135 |
| 34. Datos sobre analfabetismo, urbanización, empleo y población indígena en el estado de Oaxaca, México, por Distrito. Datos del Censo General de Población 1970.  | 142 |
| 35. Datos sobre analfabetismo, urbanización, empleo y población indígena en el estado de Chiapas, México. Datos del Censo General de Población, 1970.  | 144 |
| 36. Características diferenciales de dos ecosistemas mexicanos. Datos del Censo General de Población, 1970.  | 160 |

*El analfabetismo en América Latina*, de Jorge Padua, se terminó de imprimir en el mes de febrero de 1979 en los talleres de Imprenta Madero, S. A., Avena 102, México 13, D. F. Se tiraron 3 000 ejemplares más sobrantes para reposición, utilizándose en la composición tipos Bodoni de 10 y 8 puntos. Cuidó de la edición el Departamento de Publicaciones de El Colegio de México.

**Nº 395**





¿Por qué persiste el analfabetismo en América Latina luego de más de 150 años en los que el tema de la preparación de ciudadanos para el progreso, la evolución y el cambio domina el discurso político? ¿Por qué después de casi 100 años en que las disposiciones legales de la mayoría de los países del área hacen compulsiva la escolaridad elemental de la población las tasas de analfabetismo en la mayoría de los países del área son superiores al 30 por ciento de la población mayor de 15 años? ¿Cómo se distribuyen las tasas de analfabetismo por países y por regiones y a qué factores obedecen las tasas diferenciales?

El autor intenta dar respuesta mediante un diagnóstico general del área y de los tres países a los que se hace especial referencia, desagregando datos censales y correlacionando analfabetismo con variables económicas y demográficas. Las categorías alfabeto y analfabeto se discuten en algunas de sus connotaciones psicosociales y culturales, en el marco de las complejas relaciones entre analfabetismo, educación formal y sociedad global.