

Ethel Escudero E., *Destino ocupacional de los egresados de la educación técnico-profesional de nivel medio en Chile*, Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Departamento central de ciencias sociales, 1967, 166 pp.

Todos los investigadores que han centrado sus estudios en la planeación de los recursos humanos, y que han analizado las discrepancias de desarrollo existentes dentro de un mismo país y aun dentro de diversos núcleos sociales, han llegado a la conclusión de que es urgente una reestructuración de los recursos humanos. El desempleo absoluto, el subempleo y el empleo disfrazado no son sino términos que expresan la existencia de realidades indubitables para cualquier economía; toda economía que busque un desarrollo integral no podrá desecharse la consideración de tales problemas. Es verdad que, en gran parte, el acelerado desarrollo de la tecnología moderna ha propiciado la existencia de grandes sectores sociales que deben su marginación precisamente a esta tecnología. No es posible incrementar el uso de la tecnología sin la consiguiente planificación de los recursos humanos con todas las implicaciones que esto supone. El constante aumento de la mano de obra desempleada ha suscitado insatisfacciones sociales e incluso políticas que han desembocado en manifestaciones violentas en casi todos los países latinoamericanos. Mientras no se solucione el problema de la injusticia social, proporcionando a todo ser humano la oportunidad de proveer a sus necesidades en forma honesta, mediante un trabajo digno, los brotes de violencia seguirán haciendo estragos en todos los países, principalmente en aquellos que se consideran subdesarrollados.

El estudio realizado por Ethel Escudero se aboca a la consideración y el análisis de una de las múltiples facetas propias del problema de los recursos humanos, es decir, la forma como el mercado de trabajo absorbe a los egresados de las escuelas técnico-profesionales en Chile. No obstante que el estudio realizado por Escudero no es muy reciente, resulta interesante por el contenido mismo de la investigación: se investiga el posible ajuste entre la preparación impartida en las escuelas técnicas de nivel medio, las oportunidades que el mercado de trabajo ofrece a los egresados y las necesidades que actualmente tienen de ellos. Escudero parte del supuesto de que si existiese un ajuste entre las variables anteriormente mencionadas, existiría una integración armónica de los egresados de dichas escuelas al mercado de trabajo. Si este proceso se realizara en forma continua, de suerte que los recursos humanos disponibles estuvieran distribuyéndose en forma óptima en las diversas ocupaciones que ofrece el mercado de trabajo, se observarían las siguientes consecuencias, mismas que Escudero utiliza como criterios o índices para demostrar la validez de su supuesto. Éstas son:

1. Que los egresados —excluyendo a aquellos que continúan estudios de nivel superior— se incorporan a la población económicamente activa una vez terminada su preparación y práctica sistemática.
2. Que desarrollan actividades directamente relacionadas con su especialidad.
3. Que se encuentran ocupando cargos que les corresponden por su nivel de preparación, es decir, llenando puestos destinados a profesionales de este tipo.

4. Que obtienen remuneraciones satisfactorias, considerándolas dentro del panorama de sueldos y salarios del país, y de la ubicación que deben tener en la escala laboral que va desde el obrero no calificado, al técnico y profesional de alto nivel.
5. Que sus expectativas profesionales y económicas en los puestos que obtienen son razonables, tomando en cuenta su nivel y área de especialización.
6. Que el mercado de trabajo los absorbe, considerando en forma principal su preparación profesional.
7. Que se desenvuelven eficientemente, haciendo uso de su capacidad y dando satisfacción a sus intereses profesionales.

El procedimiento utilizado por Escudero fue un estudio de seguimiento de los egresados que compondrían una muestra a lo largo del país; sin embargo, por las dificultades que se ofrecían mediante este procedimiento, Escudero optó por utilizar una muestra para la población de los egresados de Santiago y otra para los egresados en Provincia. Además, por las dificultades de conseguir una muestra representativa para cada sector, se tomó como universo a los egresados de las escuelas oficiales regulares diurnas. Por otra parte, se juzgó que las muestras estratificadas al azar serían las más adecuadas en este tipo de investigación y conformes a los objetivos propuestos; los estratos considerados fueron las distintas ramas que componen el nivel medio de la enseñanza Técnico-profesional en Chile, a

saber: Agrícola, Comercial, Industrial y Técnica Femenina.

Las muestras se seleccionaron basándose en la combinación de la especialidad y el año de egreso, ya que según Escudero las variables tales como nivel socioeconómico, edad, escuela, etc., no proporcionaban diferencias significativas para el propósito del estudio; sin embargo, al analizar los resultados del estudio, parece ser que las variables nivel socioeconómico y escuela, por lo menos, debieron ser consideradas para una mayor objetivización de las conclusiones que arrojó el estudio.

Por lo que se refiere al tamaño de la muestra, Escudero fijó la extensión de las sub-muestras en el 30% del universo de egresados en cada una de las ramas de estudio. Las razones que alentaron esta decisión fueron, entre otras: la carencia en muchas escuelas de un servicio de seguimiento de los egresados de sus planteles (sobre todo para el periodo de 1956 a 1958) y la pérdida normal de casos en un estudio de esta índole. Tomando en cuenta que los casos que se perderían en los primeros años serían considerables, para contrarrestar esto se decidió ponderar los años 56, 57 y 58 al doble de los últimos, de manera que el 30% del total de egresados en los 5 años sería equivalente a la suma de los porcentajes de cada uno de estos años.

Una vez delimitado el universo de egresados se procedió a construir la muestra por el método de muestreo sistemático, a través de las listas de los alumnos egresados durante el periodo de 1956 a 1960, quedando constituida en la siguiente forma:

**Muestras constituidas y resultantes del seguimiento y encuesta de egresados de la educación profesional de nivel medio.
Años considerados: 1956 a 1960**

<i>Estrato</i>	<i>Universo</i>		<i>Muestra constituida</i>		<i>Muestra restante</i>	
	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>	<i>No.</i>	<i>%</i>
Santiago						
Totales	3 007	100.00	967	100.00	474	100.0
% del Universo			32.1		15.8	
Comercial	1 062	35.3	303	31.7	180	38.0
%			28.5		16.9	
Industrial	1 175	39.1	343	35.3	156	32.9
%			29.1		15.3	
Técnica						
Femenina	770	25.6	321	33.0	138	29.1
%			41.7		17.9	
Provincias						
Totales	2 051	100.0	1 228	100.0	356	100.00
% del Universo			59.9		17.4	
Comercial	526	25.6	399	32.5	141	39.6
%			75.9		26.8	
Industrial	509	24.8	311	25.3	80	22.5
Técnica			61.1		15.7	
Femenina	824	40.2	413	33.6	97	27.2
%			50.1		11.8	
Agrícola	192	9.4	105	8.6	38	10.7
%			54.7		19.8	

CONCLUSIONES

Antes de referirnos a los resultados obtenidos en el estudio de Escudero, conviene señalar que la estructura educacional que existía cuando se llevó a cabo dicha investigación no concuerda con la actual estructuración que ha sido producto del movimiento de Reforma Educativa que desde hace algunos años se viene implementando en Chile; por tanto, la aplicabilidad que hubieran podido tener los resultados de la investigación de Escudero se ha esfumado con la nueva reestructuración de la enseñanza técnico-profesional de nivel medio.

Por lo que se refiere a la desocupación de los egresados encuestados, se notan los mayores porcentajes en las ramas técnica femenina y agrícola, de los cuales la gran mayoría son cesantes; para las ramas co-

mercial e industrial pueden considerarse bajos: 8.1% y 4.2%, respectivamente.

En general, los resultados obtenidos en las distintas ramas no han sido del todo satisfactorios, mucho menos para las ramas técnica femenina y agrícola, que acusan altos índices de subempleo, de inadecuadas remuneraciones, de falta de expectativas, de falta de preparación profesional y de carencia de preparación profesional adecuada para una mayor eficiencia.

En resumen, podemos decir que debido a las fallas metodológicas, la amplitud de los resultados no fue como se había planeado, ya que hubo que realizar múltiples ajustes en el transcurso del estudio y esto, obviamente, desvirtuó en parte los resultados obtenidos.

Juan Antonio Vega
Centro de Estudios Educativos

Juan F. Marsal (ed.), *El Intelectual latinoamericano (Un simposio sobre sociología de los intelectuales)*, Buenos Aires: Editorial del Instituto Torcuato di Tella, 1970, 253 pp.

La alianza entre la *intelligentzia* y el poder fue ejemplarmente expresada por la frase de un filósofo medieval al príncipe que lo protegía: "Yo te defenderé con la pluma; tú me defenderás con la espada". Tal ha sido una de las imágenes de los intelectuales que perdura hasta nuestros días y es rechazada por las revoluciones culturales y las protestas en las universidades de quienes no quieren ser educados para convertirse en un instrumento especializado al servicio del *establishment*, en "nuevos mandarines" —según la expresión de Noam Chomsky— que emplean sus conocimientos para aumentar la eficiencia de guerras como la de Vietnam y para manipular más adecuadamente al pueblo explotado. Existen, además, otras imágenes del intelectual. Una de ellas, la más encomiástica, ha sido en gran parte elaborada y difundida por los mismos intelectuales: la del hombre de ciencia, objetivo e independiente, capaz de emanciparse de los valores culturales de clase y nación. Otra es la del intelectual como revolucionario por definición esencial: el hombre que, por sus conocimientos, se convierte necesariamente en crítico de la sociedad circundante, en elemento subversivo y anómalo. Otra, en fin, especialmente aplicada a los hombres de letras latinoamericanos, es la del "arielista" —por el célebre libro de Rodó—: el ser contemplativo, desligado del tiempo y del espacio y, por tanto, ajeno a las inquietudes sociales y tácito cómplice del *statu quo*.

El defecto de todas estas imágenes pretendidamente universales reside en su abstracción del contexto social e histórico que alberga a quienes se trata de definir. Los intelectuales, como individuos profesionalmente dedicados a la creación, manipulación y difusión de símbolos culturales que interpretan o evalúan la realidad, son, indudablemente, una categoría social distinguible. Pero no

son separables de los procesos sociales e históricos en que participan, y están así determinados por ellos. Según lo han demostrado, entre otros, Gordon Childe y Gideou Sjoberg, los intelectuales nacen por primera vez con la ciudad preindustrial, cuando el excedente de producción, la población densa y organizada y el control social, económico y político centralizado permiten que algunos miembros de la sociedad se dediquen de tiempo completo a actividades no directamente relacionadas con la producción de alimentos. Al depender su supervivencia, en ese momento histórico, de quien controla monóticamente el acceso a la producción, el intelectual tiende a convertirse en servidor incondicional del orden establecido. Pero al evolucionar, por líneas diferentes, las sociedades urbanas, al complejizarse la tecnología y diversificarse el poder, la *intelligentzia* se especializa y empieza a depender, en su conducta y actitudes, de diferentes factores de la estructura social. Las sociedades modernas, industrializadas o en vías de industrialización, con una complejidad estructural cada vez mayor, tienen que incubar tipos de intelectuales muy distintos a los que florecieron a la sombra de las pirámides de Egipto, de los pórticos grecorromanos, de los monasterios medievales o en los salones renacentistas, y así ha sido demostrado acerca de los especímenes europeos y norteamericanos por autores como Weber, Wright Mills, Mannheim, Aron, Coser, Shils... En cambio, se sabe aún muy poco sobre cómo es, en realidad, el intelectual contemporáneo en América Latina.

El libro que reseñamos, editado por el sociólogo argentino Juan F. Marsal, hace una llamada de atención sobre la escasez de estudios empíricos acerca del tema. Está formado en su mayor parte por trabajos presentados en el Simposio sobre Sociología de los intelectuales, celebrado en Buenos Aires en julio de 1967, cuyo fin fue recopilar y criticar los conceptos teóricos y conclusiones empíricas al respecto, así como señalar el camino a futuras investigaciones. La crí-

tica a los conceptos teóricos está contenida principalmente en los ensayos de Gloria Cucullu, Hernán Godoy Urzúa y Juan F. Marsal, quienes atacan el estereotipo difundido por los sociólogos norteamericanos (Stokes, Silvert, Bonilla) del “pensador arielista” de América Latina: nacido y alimentado de los valores de la burguesía, tradicionalista, aristocratizante, defensor de un humanismo antitécnico, y enemigo del desarrollo y del cambio. Gloria Cucullu, por otra parte, apunta una posible explicación de la renuncia de los sociólogos latinoamericanos a estudiar el tema de los intelectuales de sus países: siendo la sociología una ciencia “nueva”, los que la profesan buscan, para afirmar su estatus, distinguirse de sus congéneres de otras disciplinas y evitan cualquier asociación con ellos, así sea la demostración de curiosidad científica por su comportamiento y roles.

El libro consta de una *introducción*, de Marsal, que expone el propósito y temas generales del Simposio y del libro; una *primera parte*, sobre la ideología de los intelectuales latinoamericanos; una *segunda parte*, sobre problemas especiales de los mismos, y un *apéndice*, de Lewis Coser, sobre roles de intelectuales en otros países, que proporciona un punto de comparación.

En la primera parte, Glaucio Ary Dillon Soares aborda el difícil problema del origen de las ideologías —superestructuras— a partir de los determinantes infraestructurales de un grupo. Se declara partidario de la teoría marxista al respecto, pero critica el simplismo de algunos de sus exponentes, arguyendo que los procesos de socialización pueden causar el que valores no directamente relacionados con la posición de los individuos respecto a los factores de producción sean aceptados. Así, muchos universitarios latinoamericanos, en su inmensa mayoría de origen burgués, proclaman y defienden valores en pugna con los intereses de la clase burguesa, debido a la complejidad, contradictoriedad y relativo aislamiento de la socialización estudiantil. César Graña,

en el siguiente ensayo, “La Identidad cultural como Invento intelectual”, fustiga la tendencia de ciertos escritores latinoamericanos (de José Martí y Eduardo Mallea a José Vasconcelos y Octavio Paz) a hacer depender lo que sucede o debería suceder en nuestros países de las características míticas de una “raza cósmica” o de un estereotipo cultural que pervade misteriosamente todas las actividades del individuo y la sociedad. Graña afirma que “la ontología cultural ha sido en Hispanoamérica la metafísica de la frustración”: el colonialismo y nuestros vanos intentos de independencia nos han hecho refugiarnos en abstracciones, para evitar el análisis necesariamente doloroso de nuestras culturas nacionales. El ensayo de Graña confirma en cierto modo la hipótesis de “arielismo” (aunque sería muy injusto acusar de ello por ejemplo a José Martí). Contra esta hipótesis se lanza Gloria Cucullu, quien a partir de una encuesta realizada entre novelistas argentinos concluye que sus actitudes y características individuales difieren significativamente del estereotipo del pensador arielista. Hernán Godoy Urzúa, en una revisión analítica de los “escritos de interés social” publicados por autores chilenos entre 1910 y 1960, concluye lo mismo respecto a la gran mayoría de esos escritores chilenos. Juan F. Marsal, en el ensayo subsiguiente apoya la afirmación de Gloria Cucullu de que es necesario distinguir, con base en investigaciones empíricas, entre diversos tipos y nacionalidades de intelectuales, más que producir generalizaciones. Marsal afirma que existen diferencias significativas entre intelectuales mexicanos y argentinos en materia de actitudes religiosas y políticas, origen socioeconómico, posición socioeconómica actual y grado de participación política: los mexicanos son menos religiosos, se proclaman más de izquierda, tienen posición y origen más acomodado y han ocupado más puestos públicos que los argentinos. Pero ni unos ni otros son clasificables en su mayoría como “arielistas”, ni tampoco son indepen-

dientes de los valores sociales de su medio. Marsal señala la necesidad de una teoría coherente de “intelectualización política” que permita crear un modelo diferencial de investigación sobre las condiciones de participación o abstención de los intelectuales en la vida pública y determinar la naturaleza de esa participación, la cual, según él, puede adoptar formas diferentes: a) creación de conciencia al servicio de una clase (ascendente o dominante), b) justificación explícita del orden establecido, c) continuidad ideológica para mantener los valores de un cambio ya ocurrido (por ejemplo, mantenimiento de la ideología revolucionaria), y d) ocultamiento de las realidades sociales mediante una “cortina de humo” de ideas. Carlos M. Rama cierra la primera parte del libro y subraya –sin analizar factores causales– la importancia creciente de los intelectuales en procesos revolucionarios del Tercer Mundo.

En la segunda parte, un trabajo de Marta Stermenson y Germán Kratochwil examina las relaciones de un grupo de artistas bonaerenses de vanguardia, no establecidos, con sus difusores y el público; establece las dificultades que tienen para llevar adelante un movimiento aún no aceptado comercialmente por el público, y trata de describir algunas de sus características ideológicas. A continuación, Enrique Oteiza, a partir de un análisis de la emigración de personal altamente calificado argentino, plantea uno de los problemas de círculo vicioso que enfrentan los países en vías de desarrollo: la “fuga de cerebros” obedece a la falta de oportunidades ocupacionales bien remuneradas para profesionales –especialmente personal técnico de alto nivel–; a la vez, para crear tales oportunidades se requiere la ayuda y el esfuerzo de quienes emigran a los países desarrollados. Tal círculo vicioso puede romperse sólo con la colaboración de los países de origen y de destino, aunque la solución cabal del problema exigiría la

desaparición de desigualdades entre unos y otros países.

El apéndice de Lewis Coser describe la diferencia entre los roles de los intelectuales de Estados Unidos, Francia, e Inglaterra. Señala que mientras los intelectuales norteamericanos carecen de una polarización geográfica y de una vinculación sólida entre ellos y con las élites “no intelectuales” de su país, los británicos y los franceses forman parte de un *establishment* que incluye miembros de la élite política y económica y está centralizado en París, Londres y Oxbridge; además de estar unidos entre ellos por una red cerrada de contactos y amistades personales. Afirma Coser que esa insularidad de los intelectuales norteamericanos les permite tener un mayor grado de inconformismo y crítica que sus colegas de los otros países.

El libro tiene muchas fallas, teóricas y metodológicas, reconocidas por los mismos autores. A excepción del ensayo de Dillon Soares (y del de Oteiza, que no es de carácter sociológico, sino económico), ninguno de los trabajos presenta un marco teórico de referencia consistente que permita identificar y analizar los procesos causales de las características descritas. Las muestras utilizadas en la recopilación de datos empíricos son de representatividad muy dudosa, y los cuestionarios aplicados son, como suelen ser los instrumentos que intentan medir actitudes, sumamente simplistas (especialmente el utilizado por Dillon Soares). Sin embargo, ninguno de los ensayistas pretendía ir más allá de una exploración preliminar, que hiciera ver la necesidad de criticar conceptos, elaborar nuevas teorías y realizar investigaciones empíricas sobre el tema. En ese sentido, el intelectual latinoamericano viene a llenar un importante vacío en la literatura sociológica y abre el camino a futuras aportaciones, que esperamos sean más elaboradas e iluminativas.

Guillermo de la Peña
Centro de Estudios Educativos

Jackson, Philip W., *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, xi + 177 pp.

Pocos investigadores de la educación han hecho lo que Philip W. Jackson. Durante más de dos años, este profesor de la Universidad de Chicago ha asistido a clases de primaria regularmente, ha conversado con sus compañeros de clase en múltiples ocasiones y ha perseguido a los profesores en la cafetería y en el patio de juego para observar qué hacen mientras no dan clase.

Life in Classrooms es el fruto de sus observaciones y reflexiones. El autor no condena a las escuelas, pero tampoco las alaba. Ni siquiera propone soluciones concretas para mejorarlas. Simplemente enfatiza que la escuela primaria es el lugar donde empieza la institucionalización de la vida del niño. Y esta sola afirmación es en sí misma importante.

Aparentemente, la vida escolar gira en torno al currículo académico manifiesto, objeto de evaluación y de revisión constante. Sin embargo, oculto tras el currículo manifiesto hay otro que jamás publican ni evalúan las escuelas: una serie de aspectos que se repiten constantemente, que forman la rutina de todos los días y que además son compulsivos.

El niño, desde que pisa por primera vez un salón de primaria, tiene que aprender tres cosas fundamentales: que forma parte de una multitud, que es sujeto de premio y castigo, y que el control de sus acciones depende de alguien que tiene más poder y autoridad que él.

Ser miembro de una multitud que debe conseguir los mismos objetivos, en un determinado lapso de tiempo y dentro de un espacio poco limitado, tiene varias implicaciones. Desde luego el niño tiene que aprender a esperar: a esperar para pasar al pizarrón, para hacer una pregunta, para objetar una afirmación, para observar una preparación en el microscopio. En repetidas ocasiones la espera será inútil. Asimismo, el niño tiene

que aprender a frustrar sus deseos, incluso el de satisfacer una necesidad corporal y a interrumpir el flujo natural del aprendizaje. A ratos toca Aritmética, a ratos Civismo y a ratos Física.

Quien no aprenda que la virtud principal en algunas instituciones sociales es la paciencia, llevará una vida muy infeliz en las prisiones, en las fábricas y en las escuelas.

En cada una de estas instituciones hay que aprender a “trabajar y a esperar”. En ocasiones hay que aprender también hasta cierto grado a “sufrir en silencio” porque la expectativa natural de esas instituciones es que sus miembros sean maduros y ecuanímenes, es decir, que esperen, que abnegados, y soporten pacientemente la interrupción continua de sus deseos y aspiraciones naturales.

La segunda característica de la institución llamada escuela es que todos sus miembros son objeto de evaluación: pueden ser dignos de premio o castigo.

Es verdad que todos los niños tienen que experimentar, tarde o temprano, la pena del fracaso o la alegría del éxito. Sin embargo estas experiencias se revisten de un carácter “oficial” cuando el niño entra a la escuela. Desde el momento en que el niño se convierte en “alumno”, sus fracasos y sus éxitos pasan a ser del dominio público.

No hay sitio en el mundo donde haya más exámenes que en una escuela. Los exámenes no son obviamente la única forma de evaluación del alumno. Si contemplamos con detención un salón de clase en plena actividad, notaremos inmediatamente que la evaluación es constante y proviene de tres fuentes principales: la primera es el profesor. Muchas veces el maestro será el único juez del alumno y del grupo. La segunda fuente son los compañeros de clase, los cuales frecuentemente actúan con mucha más severidad que el propio maestro. La tercera es el mismo alumno a través de innumerables pruebas, respuestas en clase, tareas, ejercicios en el pizarrón, etc. Una cuarta fuente de evaluación que no menciona Jackson,

pero que brota casi espontáneamente fuera del salón de clase es la familia y el grupo de amigos de la familia.

La evaluación académica no es la única. El alumno será catalogado como bueno, mediano o deficiente de acuerdo con el grado de adaptación a la institución escolar y al grado de adquisición de las cualidades que la escuela juzga propias del buen alumno. Muchas veces los tres tipos de evaluación van juntos y se entrelazan a lo largo de un día de clase para formar el complicado tejido de la vida de un salón de clase.

La tercera característica de la vida escolar es la confrontación alumno-maestro. Obviamente el maestro tiene más poder y autoridad que el alumno. El ejercicio del poder en el salón de clase tiene relación con el proceso de evaluación, pero implica mucho más que la simple distribución de premios y castigos. No obstante que el niño obedece muchas veces en el hogar, sin embargo, la obediencia que le exige la escuela es diferente. Por primera vez en su vida, el niño que entra a la primaria se enfrenta a una autoridad que es extraña. Es un poder institucionalizado que tendrá consecuencias muy serias en su vida. Por esta razón la autoridad que se ejerce en la escuela es uno de los factores más importantes de la estructura social de la vida escolar, y la más importante en sus consecuencias en cuanto dice relación con la libertad, la responsabilidad y la escala de valoraciones del niño frente a la realidad.

Todas estas consideraciones podrían dar la impresión de que un salón de clase es realmente un sitio desagradable. Jackson examina sucintamente tres procedimientos que han seguido varios investigadores para detectar el grado de satisfacción o disatisfacción de varios grupos de alumnos en las escuelas. El primer procedimiento, y el más antiguo, ha sido el llamado "buzón de opiniones".

Un segundo procedimiento consiste en checar la opinión del maestro sobre el grado

de satisfacción o insatisfacción del estudiante con las opiniones de los mismos alumnos. Naturalmente la satisfacción es percibida con mucha mayor precisión que su contraria. Ambas, satisfacción e insatisfacción son mejor percibidas cuando son extremas que cuando se mantienen dentro del promedio. Por otro lado, los maestros tienden a sobreestimar la relación que pudiera haber entre el grado de satisfacción o insatisfacción con el cociente intelectual del alumno.

Un tercer procedimiento consiste en tratar de relacionar el grado de aprovechamiento académico con el grado de satisfacción. El razonamiento parece lógico: los estudiantes que tienen éxito —y tener éxito, por lo general, significa sacar buenas notas— estarán muy satisfechos con la escuela, mientras que los que fracasan no.

Para sorpresa nuestra las cosas no suceden así. Los estudios y sondeos que se han llevado a cabo para detectar la correlación buscada han hallado coeficientes muy bajos, casi cercanos a cero.

Puesto que es difícil saber hasta qué grado un estudiante está contento en la escuela, también lo será saber hasta qué punto se siente realmente comprometido con la institución escolar y hasta qué punto está deseando abandonarla.

Jackson examina, en el tercer capítulo del libro, el grado de atención que realmente puede tener un alumno mientras está sentado largas horas en su pupitre. ¿Qué ideas corren por su mente mientras parece escuchar concienzudamente al maestro que explica la definición de ángulo oblicuo? Y la niña que toma notas frenéticamente en su cuaderno de apuntes ¿está realmente concentrada en su trabajo escolar, o más bien escribiendo un mensaje para su amiguita? Los maestros se preocupan demasiado porque sus alumnos mantengan una mirada constante de interés durante la clase. Tal parece que la sola actitud de atención fuera la clave del éxito escolar. Afortunadamente no es así, pues ni los alumnos más

atentos son los más aprovechados, ni los más desatentos los que siempre reprueban. Está bien que se trate de cultivar el orden, el silencio y la disciplina dentro del salón de clase, pero eso resulta inútil cuando el *currículum* es obsoleto y, sobre todo, cuando no se toman en cuenta para nada los intereses y las capacidades propias de los alumnos en cuestión. Más aún, el interés o desinterés por la escuela no puede medirse con base en una escala de atención en clase, sino que trasciende los límites de una clase en particular, e incluso los de la escuela misma.

El capítulo IV del libro analiza el salón de clase desde el punto de vista de los maestros. Los temas que se discuten giran en torno a cuatro características de la interacción maestro-alumno: la proximidad e intimidad del maestro respecto a su grupo, la formalidad e informalidad con que el maestro conduce su trabajo diario con el grupo, la autonomía con que la administración le permite desarrollar sus actividades en el salón de clase, y la atención que presta a las características individuales de cada alumno.

Lo que más llama la atención del autor

Council on Higher Education in the American Republics, *Student Activism and Higher Education: An Interamerican Dialogue*, New York: Institute of International Education, 1970, 100 pp.

Esta publicación reúne todos los trabajos presentados al 6º simposio internacional del CHEAR (*Council on Higher Education in the American Republics*), llevado a cabo en Bogotá, Colombia, en 1969.

Aunque se explicita en el prólogo de la presentación que el objetivo del simposio no es llegar a establecer normas de acción sino enriquecer a los participantes con diversos puntos de vista, el lector pierde parte de la

después de revisar las encuestas que se realizaron entre varios grupos de maestros, en diversos sitios de EE. UU., es la *simplicidad conceptual* de las respuestas. Esta simplicidad manifiesta que la mayoría de los maestros, en contraposición a lo que esperarían los psicólogos y pedagogos, poseen: 1) un concepto muy simple de causalidad, 2) una visión más bien intuitiva del hecho educativo, 3) una posición tomada respecto a otras posibles alternativas en la práctica docente, 4) una pobreza conceptual para definir su trabajo en términos operacionales.

El autor de *Life in Classrooms* termina diciendo que, a pesar de los esfuerzos hechos por psicólogos, pedagogos, diseñadores de *currículum* y otros investigadores en educación, la vida de los salones de clase parece no haber cambiado mucho hasta ahora. Quizá el día en que investigadores y maestros empiecen a hablar el mismo lenguaje educativo, los beneficios de la investigación podrán alcanzar a nuestros sistemas escolares.

José T. Guzmán

Centro de Estudios Educativos

riqueza de la discusión, porque ésta, al parecer, no sigue un orden lógico, y porque no hay ningún intento de llegar a conclusiones, ni siquiera de sintetizar los puntos de vista expuestos. El formato mismo del libro no facilita su uso como obra de consulta, pues carece de índice detallado y de subtítulos.

El tema a tratar, el activismo estudiantil, es amplio y complejo; y tanto por la manera como están ordenadas las intervenciones, como por su contenido, parece no haber habido un intento de un estudio científico sobre el problema. Incluso parece ser que, a juzgar por la diversidad de los temas discutidos, no hubo una delimitación clara de los puntos que deberían ser tratados en

este simposio. Las intervenciones de cada participante se refieren a aspectos que carecen de conexiones evidentes y quedan sin asociarse a lo largo de la presentación. Por esta razón, la lectura de este libro no permite obtener una visión global del fenómeno estudiantil.

El simposio es el 6° de una serie, pero el lector no es informado ni de los temas discutidos ni de las conclusiones a las que se llegaron en las reuniones anteriores que pudieran haber influido en el tema de este 6° simposio.

Como participantes en esta reunión de Bogotá se encontraban representantes de varias naciones americanas: rectores de universidades, directores de departamentos educativos, consultores y asesores, presidentes de bancos internacionales, etc. Aunque no fue el propósito del CHEAR lograr la asistencia de un representante por cada nación americana, no se puede pensar que los participantes fueran del todo representativos de un agrupamiento interamericano: de los 34 asistentes, 14 fueron norteamericanos, 12 colombianos (posiblemente por haber sido Bogotá la sede del simposio), y 7 más de otros países americanos. De éstos, sólo algunos intervinieron en las discusiones. Cabe mencionar que entre los que no intervinieron se encontraba el único representante de México, el rector del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, donde poco antes del simposio hubo disturbios estudiantiles.

Con respecto al contenido mismo de las intervenciones y discusiones, lo primero que sorprende es la poca profundidad científica de los participantes en la discusión. Las ideas expuestas, útiles como fruto de una experiencia determinada en cada rama representada, en sólo un caso tienen fundamentación empírica. Aun ese caso, sin embargo, resulta ser demasiado particularizante, poco generalizable, ya que habla de las diferencias raciales en los scores de las pruebas de inteligencia.

Las ideas expuestas son una mezcla desarticulada de opiniones sobre los movimientos estudiantiles y sobre sus supuestas causas, características, elementos y factores intervinientes y soluciones a los mismos, con especial referencia a los Estados Unidos y América Latina. La discusión se vuelve en ocasiones bizantina y gira alrededor de las definiciones adecuadas de términos que no siempre llevan a una aclaración final. Dos o tres de los miembros del simposio no hicieron más que discutir la definición adecuada del término "co-gobierno", que supuestamente es frecuentemente confundido con "participación" o "representación".

Los casos tratados por los participantes son en su mayoría poco generalizables, y la discusión se concentra en detalles sobre las similitudes y diferencias entre diversos movimientos estudiantiles de diferentes países. De esta manera, se rodea el problema, y no se logra tocar sus puntos centrales más que superficialmente. Se menciona por ejemplo, el hecho de que la juventud es un grupo integrado, identificado y diferenciado de la sociedad en general, y que puede actuar como grupo de presión, o incluso como clase social. Pero no hay ningún intento de fundamentación teórica o empírica de este hecho. En todo el simposio no se cita a ningún autor —salvo a Aristóteles— que haya tocado el tema. No se logra distinguir entre la juventud estudiantil y la juventud en su sentido más amplio para hacer afirmaciones generales. No se toma en cuenta que una subcultura, o grupo autoidentificado, se forma a través de un sistema simbólico compartido de normas, valores, pautas de conducta y actitudes.

Sorprende también el hecho de que la investigación se menciona sólo de pasada y superficialmente como una de las funciones de la universidad. Además, se admite como una de las causas de los disturbios estudiantiles, sobre todo en los Estados Unidos, el hecho de que los maestros se dediquen más a sus labores de investigación que a la docencia. No se piensa en unir ambas funciones a través de seminarios de

investigación donde los alumnos participen en la creación de la ciencia y su papel no se reduzca a la mera asimilación de la misma y de la cultura. Se propone como una de las posibles causas del fenómeno de la violencia estudiantil la inadecuación de la universidad a la época actual y a las necesidades de la economía; pero la investigación nunca llega a mencionarse como posible solución racional a los problemas universitarios. Se llega a objetar la participación de los maestros en investigaciones particulares, diciendo que esto quita tiempo de su atención personal de asesoría a los alumnos. Se dice, al respecto: “de hecho, el profesor... ha abandonado su función primordial, que es la enseñanza” (p. 42). No se plantea la posibilidad de que la investigación conjunta maestro-alumnos es la que permite una verdadera relación académica entre ellos. No se ve la posibilidad de que la investigación sea el camino más viable para conocer y encontrar soluciones a los problemas sociales a causa de los cuales protestan los estudiantes.

A pesar de todo lo anterior, el libro en cuestión no deja de presentar aspectos interesantes e innovadores. Hay entre los participantes controversias fuertes en cuanto a la utilidad de los disturbios estudiantiles, del cambio y del conflicto. Mientras algunos llegan a proponer generalizaciones absurdas —como la afirmación de que muchos líderes estudiantiles son enfermos mentales—, otros piensan que el conflicto es lo único que pone en duda las estructuras fixistas y tradicionales y que lleva a la renovación.

Distinguen los participantes en el simposio entre causas del conflicto estudiantil internas y externas a la universidad. Dentro de las consideraciones en torno a las causas internas parece haber un intento serio de autocrítica del propio funcionamiento de la Universidad y de su falta de adaptación al mundo moderno: lo obsoleto de los conocimientos impartidos, la falta de comprensión del cambio social, la falta de interés por la constante renovación.

Como causas externas se mencionan muchas y de muy diversa índole; a ninguna de éstas se proponen soluciones, ya que involucran factores incontrolables a corto plazo por el sistema educativo, como son los medios de comunicación, el subdesarrollo económico, el sistema político, etcétera.

Otro punto interesante es el análisis de las diferencias entre los sistemas educativos americano y latinoamericano. Por ejemplo, el desarrollo del movimiento estudiantil en América Latina y en Estados Unidos desde su inicio; 1918 en el primer caso y 1964 en el segundo. Se buscan las causas de esta diferencia. Aunque no se encuentra explicación clara a este fenómeno, los participantes latinoamericanos se han planteado la necesidad de estudiar en conjunto con otros países sus causas, pues es evidente ahora que los disturbios estudiantiles no son un simple efecto del subdesarrollo. Se reconoce el problema estudiantil como un fenómeno mundial, pero se advierten claras diferencias regionales y nacionales. En primer lugar, se nota claramente esta diferencia en la actuación del profesorado. Mientras que en América Latina el profesor es el huésped de la universidad, ajeno a su mundo, en EE. UU. es el estudiante quien es el huésped y los maestros y directivos los anfitriones. En segundo lugar, se intuye en muchas de las intervenciones una diferencia en el grado de politización y de influencia externa —por ejemplo, de partidos políticos— sobre los estudiantes latinoamericanos por un lado y los norteamericanos por otro. La influencia externa se advierte ser mayor en aquellos que en éstos.

En general se está de acuerdo en que los estudiantes como categoría tienen un pensamiento abstracto, globalizante y un tanto simplista. Se repite varias veces que a pesar de luchar por la democracia, los estudiantes son los más reacios a aceptar métodos democráticos para llevar a cabo sus acciones. A menudo, se piensa, sus metas se contradicen y están mal definidas, ya que es difícil distinguir fines educativos de fines

políticos. Sin embargo, parece ser que esas generalizaciones sobre los estudiantes se hacen con referencia a los tiempos de crisis, sin tomar en cuenta la serie de factores que condujeron a los estudiantes a esa supuesta irracionalidad en su actuación.

Tal vez la misma naturaleza del simposio haya propiciado lo poco científico y lo simplista de las soluciones propuestas por los participantes.

Las soluciones son en ocasiones contradictorias y, aunque se reconoce la complejidad del fenómeno y la necesidad de estudiarlo a fondo, no se dejan de proponer medidas que se piensa aminorarán el problema. De esta manera, se señalan las siguientes soluciones concretas (en ningún orden de importancia):

- 1) El establecimiento de un co-gobierno que vaya unido a una verdadera responsabilidad. Sin embargo, este co-gobierno nunca debe llegar a ser paritario.
- 2) La programación de sistemas de comunicación efectiva a todos los niveles de la comunidad universitaria.
- 3) La implementación de métodos preventivos que funcionen en situaciones pacíficas y no de crisis.
- 4) Estudios por expertos en varias disciplinas de los problemas universitarios.
- 5) El autoanálisis continuo que conduzca a programas de modernización de las universidades.

- 6) La definición clara de la autoridad y del orden para que la expresión libre se dé dentro de los cauces establecidos.

El análisis de estas soluciones propuestas nos confirma un comentario anterior: el problema estudiantil se desmenuza, se aíslan los factores que intervienen en él o lo causan y las soluciones son parciales y contradictorias. No se logra una visión global del problema, pero se proponen soluciones a detalles que resultan absurdas al no ser integradas en un conjunto teórico explicativo que marque las líneas generales de acción, adaptables a las situaciones que de hecho se reconocen como diferentes.

Por último, y como conclusión, sólo cabe hacer notar que el simposio aportó algunas ideas innovadoras, que dio cierta luz sobre aspectos antes oscuros, y que permitió una comunicación entre dirigentes de universidades de los países americanos. Sin embargo, es una lástima que no se aprovechen estas ocasiones de reunión para presentar estudios serios que proporcionen bases firmes para la acción futura en el encauce o solución de los problemas tratados y de esta manera aporten conocimientos científicos al sector interesado.

Sylvia Schmelkes
Centro de Estudios Educativos

Colecciones de las publicaciones del centro de estudios educativos

Colección de Boletines Estadísticos sobre la Educación Mexicana

A partir de 1966 el CEE ha venido publicando 12 Boletines Estadísticos al año, que proporcionan una información estadística detallada del sistema escolar mexicano.

Colección de un año (a partir de 1966)

\$ 50.00 m. n.

U.S. 4.00

Colección del quinquenio 1966-1970

\$ 250.00 m. n.

U.S. 20.00

Colecciones de monografías

Los Folletos de Divulgación que mensualmente publicó el CEE en años anteriores pueden obtenerse en forma de colecciones temáticas. Cada colección incluye entre 8 y 15 monografías (entre 160 y 300 páginas)

Colección *Planificación Educativa*

\$90.00 m. n.

U.S. 7.20

Problemas del desarrollo escolar. El sexenio educativo 1964-1970. Fecundidad y demanda educativa. La enseñanza media en el mundo de hoy. La educación, rica en problemas, pobre en mercados. Fundamentación y diseño de un sistema de crédito estudiantil para México. Chihuahua Uno. Estudio de planeación de la Universidad de Sonora. Reflexiones sobre la planificación educativa. Sistemas de información en la administración y planeamiento de los sistemas educativos. Un debate simulado sobre la solución de los problemas educativos de los grupos menos favorecidos. Educación, cantidad y calidad. El currículum flexible. Burocratización, Diversificación y Crecimiento Organizacional en las instituciones escolares. Educación y sistemas escolares en América Latina: problemática y tendencias de solución.

Colección *Problemas Universitarios*

\$ 54.00 m. n.

U.S. 4.30

Radiografía de la UNAM, I y II. La autonomía universitaria. Situación de la enseñanza superior en los estados de Sonora y Jalisco. La enseñanza superior en Centroamérica. Misión de la universidad en México como país en desarrollo. El currículum flexible. Proyecto de un sistema para evaluar el profesorado del CETyS y determinar sus sueldos. El profesor universitario y el currículum.

Colección *Economía y Educación*

\$48.00 m.n.

U.S. 3.90

Estimación del cambio tecnológico en la productividad de la economía mexicana durante la década 1950-1960. A mejor educación, mejor empleo. La educación y el empleo en América Latina. Desarrollo económico y educación. La investigación científica y el desarrollo económico. Aspiraciones escolares y nivel socioeconómico. Fronteras de la investigación en torno al financiamiento para el desarrollo educativo. La productividad del gasto educativo como instrumento en la planificación escolar: comparación de dos estudios realizados en Colombia.

Colección *Psicología y Aprendizaje I*

\$ 72.00 m.n.

U.S. 5.75

La educación de adultos. El sistema Montessori. La orientación vocacional, esencial en la educación. "La Labor": una nueva ruta para la educación mexicana. El consejero escolar. ¿Qué espera de ti el maestro de tus hijos? Los nuevos programas de enseñanza primaria. La "unidad" en la educación del niño. Psicología dinámica y educación, I y II. Televisión y enseñanza. La autonomía en la educación escolar. 15 preguntas sobre el futuro de tu hijo.

Colección *Psicología y Aprendizaje II*

\$ 72.00 m.n.

U.S. 5.75

Algunos aspectos de la renovación pedagógica en los Estados Unidos. La ciencia transforma la metodología de la enseñanza. La biblioteca escolar. Los problemas del aprendizaje. Una experiencia comunitaria en la enseñanza preparatoria. Los medios de comunicación en las áreas educacionales y de opinión pública. ¿Qué deben enseñar las escuelas? Un método para analizar el clima socioemocional de un salón de clase. La socialización en la psicología del aprendizaje. Objetivos esenciales en un plan de Reforma Educativa.

Colección Temas de Divulgación

\$ 72.00 m.n.

U.S. 5.75

La responsabilidad social de las empresas en la educación. La televisión y el adolescente del D. F. La responsabilidad del empresario en su publicidad. Imagen educativa del INI (Instituto Nacional Indigenista). Análisis estadístico de la enseñanza privada en México. Quince preguntas sobre las colegiaturas de las escuelas particulares. La televisión educativa en el D.F. El mexicano según José Vasconcelos. Vasconcelos, pensador y educador mexicano. La educación en un grupo de obreros del Distrito Federal.

Libros publicados por El Centro de Estudios Educativos:

1. *La Educación en el Desarrollo Económico Nacional*, México, D. F. 1964. (Agotado)
2. *Diagnóstico Educativo Nacional*, por Pablo Latapí, México, D. F. 1964.
\$ 30.00 m. n. \$ 3.00 U. S.
3. *Estimación del cambio tecnológico en la productividad de la economía mexicana durante la década 1950-1960*, México, D. F. 1964.
\$6.00 m. n. \$0.50 U. S.
4. *Educación Nacional y Opinión Pública*, por Pablo Latapí, México, D. F. 1965. \$ 28.00 m.n. \$ 3.00 U. S.
5. *Estudio sobre las Escuelas Particulares del Distrito Federal*, por Carlos Muñoz I. y Manuel I. Ulloa, México, D. F. 1966. 2 Tomos.
\$ 120.00 m. n. \$ 10.00 U. S.
6. *La inversión en el sistema educativo nacional hasta 1970 y sus fuentes de financiamiento*, por Carlos Muñoz I., México, D. F. 1967.
\$ 30.00 m. n. \$ 3.00 U. S.

7. *Chihuahua Uno: Modelo para la centralización de algunas instalaciones de Enseñanza Media, en concentraciones urbanas de los países en vías de desarrollo*, por Manuel I. Ulloa, México. D. F. 1968.
\$ 50.00 ma. u. \$ 5.00 U. S.
8. *La Planificación Escolar*, por Carlos Muñoz I., México, D. F. 1968.
\$ 20.00 m. n. \$ 2.00 U. S.
9. *La Televisión y el adolescente del D. F.*, por Raúl Cremoux, México, D. F. 1968.
\$ 40.00 m. n. \$ 4.00 U. S.
10. *La preparación del Magisterio en México*, por Jorge Muñoz B. y Julio Castellón O. México, D. F. 1969.
\$ 25.00 m. n. \$ 3.00 U. S.
11. *Educación, dependencia tecnológica y planificación*, por el Lic. Jorge E. Domínguez R., México, D. F. 1969.
\$ 20.00 m. n. \$ 2.00 U. S.
12. *Pobreza y Aspiraciones Escolares*, por María de Ibarrola N., México, D. F. 1970.
\$ 40.00 m. n. \$ 4.00 U. S.

Dirigir pedidos a:

Centro de Estudios Educativos, A. C.
Culiacán 108, 4º. piso
México 11, D. F.
México

Colección de Noticias y Comentarios

\$ 175.00 m.n.
U.S. 14.00

Esta colección consta de 32 números de la revista bimestral *Noticias y Comentarios*, publicados por el CEE de junio de 1965 a septiembre de 1970.

Contiene resúmenes de todas las noticias sobre educación, aparecidos en la prensa mexicana, y comentarios técnicos a los eventos más importantes en ese periodo. En total 995 páginas.