

Cambio económico y reforma educativa en Cuba

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VII, núm. 1, 1977, pp. 9-31]

Martín Carnoy*
Jorge Werthein**

SINOPSIS

En el presente trabajo, las reformas educativas cubanas se ubican en el marco de los cambios económicos y sociales que han ocurrido en Cuba desde 1959. Se sostiene que tales reformas fueron el resultado de profundos cambios estructurales de la economía y la sociedad cubanas. La implantación del socialismo y el compromiso de éste por distribuir los bienes en forma más igualitaria llevaron lógicamente a enfatizar la educación de las masas y la redistribución de otros servicios sociales. La nueva ideología forzó también a algunas instituciones a fungir como instrumentos para mudar los valores y actitudes de la población. Se concluye que la reforma educativa de Cuba *corresponde* al cambio económico y social ocurrido dentro de la Revolución, lo que hace difícil transferir esta reforma a sociedades en que no hayan acaecido análogas transformaciones ideológicas y económicas.

ABSTRACT

In the study, the Cuban educational reforms are set in the framework of the economic and social change that took place in Cuba since 1959. The authors contend that all these reforms were the result of the profound structural change of the Cuban economy and society. The change to socialism and its commitment to a much more equal distribution of goods led logically to an emphasis on mass education as well as the redistribution of other social services. The change in ideology also created the need for some institution to serve as the cutting edge of changing people's values and attitudes. The conclusion is that the educational reforms in Cuba *correspond* to the economic and social change which have taken place within the Revolution, which suggests that it would be difficult to transfer these types of education reforms to societies in which similar kinds of ideological and economic transformations are not taking place.

En 1959,¹ Cuba inició un proceso de cambio revolucionario que transformó virtualmente todas sus instituciones. Hasta ese año, su economía y socie-

* Martín Carnoy. Doctor en Economía por la Universidad de Chicago. Ha sido investigador de la Brookings Institution y de la división sobre Educación y Desarrollo en la Universidad de Stanford, Calif. Actualmente es director del Programa de becarios latinoamericanos en la Escuela de Educación de la propia Universidad.

** Jorge Werthein, argentino, obtuvo las Maestrías en Comunicaciones y Educación en la Universidad de Stanford, Calif. Actualmente es sustentante al doctorado en Educación en la misma Universidad.

¹ La presente investigación fue posible gracias a un donativo del International Bank for Reconstruction and Development. Las opiniones que en ella se expresan no reflejan necesariamente la postura o políticas de dicha institución y tampoco debe inferirse el apoyo oficial del Banco en favor de lo que aquí se dice.

Traducción del inglés, a cargo de Luis Guerrero H., del CEE.

dad habían estado dominadas por el comercio, las inversiones y la influencia cultural de los Estados Unidos. La Revolución no sólo hizo cambiar a Cuba sus nexos comerciales; también convirtió al país en un estado socialista con metas e ideales opuestos fundamentalmente a la estructura capitalista y a la organización imperante de la producción. Los nuevos líderes de Cuba intentaron desarrollar, mediante el proceso revolucionario, un conjunto de nuevos valores para guiar a los individuos en sus relaciones sociales, incorporar al mismo tiempo a los sectores dinámicos de la economía y elevar su productividad mediante el incremento de sus habilidades.

En este contexto ocurrió la reforma educativa posterior a la Revolución. En tanto que antes de 1959 el sistema educativo se hallaba estancado, sirviendo para mantener una estructura de clases bien definida y permitiendo a un porcentaje relativamente bajo de cubanos acceder al sector dinámico dominado desde el exterior, la reforma educativa fue ideada a fin de capacitar a todos los ciudadanos para una fuerza de trabajo calificada y de crear una conciencia socialista generalizada. En la Cuba revolucionaria, la educación y el cambio educativo se convirtieron en un símbolo de la Revolución misma; la educación de las masas vino a ser el medio para lograr la participación y movilización económica de esas mismas masas. Tal participación y movilización constituyeron la esencia misma de la Revolución y fueron ligadas íntimamente con la reforma educativa. Más aún, mientras que antes de 1959 las escuelas habían permanecido estáticas por toda una generación, la Revolución hizo del sistema educativo una institución en cambio y experimentación constantes.

Entre los aspectos más importantes de estos cambios se puede mencionar un giro en las prioridades educativas tradicionales: de la atención a los niños de la ciudad a los niños y adultos del campo, de las universidades, a la escuela primaria y a la secundaria media, y del entrenamiento de corte académico al vocacional. Se registraron asimismo cambios importantes en el currículum, que en forma creciente visualizaron la escuela como una unidad productiva integrada a la economía global y como una preparación temprana en las habilidades vocacionales, también de quienes poseían alta escolaridad, a manera de requisito para un empleo de tiempo parcial mientras se asistía a la universidad. Por encima de todo, la escuela se convirtió en el instrumento para desarrollar entre los niños y adultos una conciencia viva de sus respectivos papeles dentro de la nueva sociedad cubana.

Según lo discutiremos más adelante, estas reformas fundamentales de la educación cubana no modificaron todo el sistema educacional ni alcanzaron los objetivos deseados. Sin embargo, requieren una explicación tanto el hecho de que hayan ocurrido tales cambios profundos de la naturaleza y distribución de la escuela formal, como el de que la educación formal y la no-formal hayan llegado a desempeñar un papel tan importante en el sistema global del entrenamiento y la movilización. ¿Por qué la Revolución produjo estos cambios en la educación? ¿Fueron primariamente el resultado de una nueva filosofía educativa que surgía del mismo sistema educativo o

fueron el medio para racionalizar y legitimar un cambio fundamental que ya se estaba gestando en la estructura económica y social?

Creemos que la reforma educativa corresponde a la estructura económica y social que se estaba formando bajo el nuevo sesgo que tomaba el socialismo revolucionario de Cuba. En otras palabras, intentamos explicar las corrientes principales de la experimentación y cambio constantes que ocurrieron en la educación de Cuba, relacionando tales cambios con la transformación de la economía y sociedad cubanas. Al mismo tiempo, afirmamos que se debe a las escuelas cubanas (juntamente con otras instituciones políticas) el desarrollo de una particular conciencia social que corresponde al ideal socialista, ideal que ha surgido de las discusiones y luchas de la jerarquía política cubana y que refleja parcialmente los éxitos y fracasos previos del proceso revolucionario. Concluimos que puede comprenderse mejor la educación cubana si se la analiza en el contexto de los cambios económicos e ideológicos.

La base de nuestro análisis del proceso de reforma radica en el principio de "correspondencia" y "contradicción". Antes de iniciar el análisis, conviene esclarecer estos conceptos. Según nuestro punto de vista, los orígenes del cambio en la organización de la producción residen en las contradicciones de la producción misma. Inicialmente, estas contradicciones pueden estar sólo latentes, o pueden estar temporalmente mediatizadas por otras instituciones o por la sociedad; sin embargo, en algún momento pueden desarrollarse a un punto tal en que la producción misma sólo podrá continuar si las formas estructurales bajo las que opera son modificadas radicalmente (Carter, 1976). Las contradicciones pueden agudizarse debido a movimientos políticos tendientes a implementar cambios radicales (como los ocurridos en Cuba en 1950), o pueden ser mediatizadas por instituciones como la escuela que buscan condicionar a niños y adultos en las formas que permiten al sistema continuar su propia reproducción. "Cuando hablamos de 'correspondencia' entre el proceso escolar y el proceso del trabajo nos referimos a los mecanismos y estructuras a través de los cuales las escuelas mediatizan la contradicción en el proceso del trabajo y contribuyen por tanto a reproducir las estructuras existentes y las relaciones sociales del empleo" (Carter, 1976: 5).

El paso a otra organización de producción por medio del cambio radical crea una nueva contradicción, que también puede ser mediatizada por instituciones como las escuelas mediante el desarrollo de valores y actitudes nuevos que capacitan, por ejemplo, a un sistema socialista de producción a auto-reproducirse. Por tanto, la proposición de Carter sobre la correspondencia debe alterarse un poco cuando se trata de sociedades que se hallan en la etapa de tránsito radical de uno a otro sistema económico: la educación puede actuar para condicionar a la gente a fin de que se acomode al nuevo sistema. En estas condiciones, el proceso escolar buscará desarrollar nuevos valores y actitudes que contribuyan a desarrollar un nuevo sistema de producción en lugar de reproducir el sistema vigente. El proceso escolar puede corresponder a la mediatización de las contradicciones in-

herentes a un sistema de producción que ha heredado trabajadores que poseen actitudes y valores que racionalizan la organización previa y diferente del trabajo. Es indudable que en una sociedad en proceso de cambio radical, instituciones como la escuela, que se encuentran fuera del sistema de producción, serán empleadas para transmitir actitudes y valores nuevos favorables al proceso de cambio radical, con el fin de que contribuyan a la organización cambiante de la producción. El caso cubano ilustra muy claramente que los cambios radicales de la estructura social y productiva son frenados por valores y conocimientos tanto individuales como colectivos que profesaban las personas dentro del sistema anterior. En Cuba, el sistema de la escuela formal, incluidas las escuelas para obreros y campesinos, ha sido reorganizado para mantener constantemente la responsabilidad en pro de estos valores.

Aunque la correspondencia con las estructuras de producción constituye el principio fundamental que subyace a nuestro análisis de la reforma educativa cubana, advertimos que las escuelas y otras instituciones educativas producen frecuentemente ciertos efectos que resultan disfuncionales con la reproducción de las relaciones existentes o deseadas de la producción. De esta forma, el sistema educativo "correspondiente" no sólo mediatiza las contradicciones en la estructura de la producción, sino que desarrolla nuevas contradicciones. Estas contradicciones surgen de dos fuentes principales: primera, se puede pedir a las escuelas que desarrollen valores y actitudes incompatibles con las estructuras jerárquicas actuales de las organizaciones de producción; segunda, las escuelas y la burocracia educativa tienden a desarrollar sus metas y objetivos internos, que pueden ser distintos de las necesidades de las organizaciones de producción (Carter, 1976).

En Cuba, al igual que en otras sociedades en transición, las escuelas han sido utilizadas para desarrollar actitudes y valores que contradicen las jerarquías de producción (con el propósito de acelerar la transición), al mismo tiempo que los líderes deben combatir la burocracia educativa para transformar las relaciones jerárquicas de las escuelas y acomodarlas a los nuevos ideales. En otras palabras, mientras parte del sistema escolar o algunos elementos del mismo pueden estar actuando como instrumentos para desarrollar una nueva sociedad, otros estarán actuando para frenar tal desarrollo.

De la anterior discusión se sigue que nuestro análisis del cambio educativo debe partir de los cambios ocurridos en el proceso de producción en Cuba y, paralelamente, de las formas estructurales y las relaciones sociales bajo las cuales se operó tal cambio. A partir de 1959, se registró en Cuba una alteración radical de estas formas y relaciones sociales bajo las cuales se operó tal cambio. El cambio importante en los aspectos económico y social tuvo lugar durante esta transición, particularmente en lo relativo a la transformación de la economía cubana durante los primeros años de la Revolución. Pero aun después de estos cambios radicales ocurridos en esos años, la política económica ideada para lograr los objetivos socialistas siguió alterando las metas de las instituciones económicas y sociales.

En el presente estudio nos vamos a referir únicamente a las reformas educativas que tuvieron lugar después de la fase inicial de la Revolución. En esta fase, la expansión educativa en los niveles de Primaria y Secundaria fue rápida tanto para los niños como para los adultos. La educación se convirtió en el instrumento principal de transformación ideológica a través de la campaña masiva de alfabetización de 1961 (mientras duró, las escuelas fueron cerradas por un periodo de seis meses, durante los cuales 250 000 maestros y jóvenes se desplazaron hasta las áreas remotas del campo para enseñar a la gente a leer y escribir). La educación fue ligada estrechamente con el proceso de trabajo y con la movilización de masas, mientras la economía abandonó el sistema de asignación de recursos con base en los precios de mercado para adoptar el de incentivos morales y de planificación socialista.²

Según nuestro análisis, las reformas radicales del sistema educativo cubano correspondieron a la transformación de las estructuras económica y social del país, medida lógica y necesaria para realizar la movilización e incorporación, objetivos de la Revolución. Una vez concluida la fase inicial de esta transformación, las reformas educativas posteriores correspondieron a las necesidades de mano de obra y a los cambios del punto de vista de los líderes sobre la forma de incrementar la productividad dentro del marco social y económico del socialismo. Pensamos que después de la mitad de los años sesenta, la productividad fue vista (en el largo plazo) como un problema de capacitación y de conciencia. Aunque en los comienzos de los años setenta se alteró el sistema de incentivos para lograr en el corto plazo incrementar la productividad, a la larga las escuelas y otras instituciones educativas fueron orientadas a desarrollar valores y actividades entre los trabajadores que despertaran motivaciones y productividad elevadas con base en los incentivos morales.

Reforma y cambios educativos en la estrategia económica cubana

Apenas puede haber alguna duda de que fue el cambio del capitalismo dependiente al socialismo lo que causó el mayor impacto en las instituciones educativas cubanas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que muchas de esas reformas educativas también ocurrieron (y siguen ocurriendo) en el contexto de la ideología revolucionaria y de las políticas de desarrollo global como respuesta a cambios de estrategias económicas particulares. Uno de los aspectos más fascinantes de las reformas educativas cubanas es que un número significativo de los cambios del sistema educativo sobrevino después de la decisión inicial y arrolladora de incorporar a las masas al desarrollo económico mediante la educación de adultos y la expansión enorme de las escuelas primarias y secundarias. Estos últimos cambios reflejan las diferentes tentativas por resolver el problema de crecimiento eco-

² Para un análisis detallado de este periodo y una revisión de los principales cambios ocurridos en la economía de Cuba en el periodo posterior a 1958, ver Carnoy y Werthein (1975a).

nómico en el marco de las metas apremiantes de igualdad y movilización de masas establecidas por la Revolución. El Gobierno cubano *ha adaptado constantemente el sistema educativo a sus estrategias tendientes a incrementar el rendimiento per cápita y a hacer viable la economía socialista*. Al mismo tiempo, el objetivo inicial de la Revolución en el sentido de que la educación era un derecho de todos ha seguido siendo el fundamento de la política educativa. Las principales dificultades a que se enfrentaron los cubanos después del fracaso del experimento de industrialización al estilo soviético (1961-63) fueron la escasez de trabajo agrícola y la baja productividad de la agricultura. El nuevo énfasis puesto en la agricultura —particularmente la de exportación— después de 1963, afectó considerablemente las reformas educativas: la innovación educativa fue vista como la solución en el largo plazo tanto de la escasez de trabajo como del poco rendimiento de la agricultura. A nuestro juicio, el desarrollo de una mano de obra calificada para el campo y la creación de una nueva conciencia social fueron los factores claves que afectaron la reforma escolar durante los últimos diez años.

Educación técnica

Quizá el primer cambio importante que ocurrió dentro del plan del desarrollo cubano fue la desaceleración en 1963-64 del desarrollo industrial en favor de la expansión del sector agrícola. Por esa época se había registrado una migración notable hacia las áreas urbanas y el desarrollo agrícola había sido frenado por la escasez de mano de obra rural y por su baja productividad.

La educación respondió a este énfasis por el desarrollo agrícola: después de 1963 hubo un rápido crecimiento de la educación técnica de nivel medio en las escuelas de agricultura, al mismo tiempo que una declinación temporal en la matrícula de las escuelas industriales técnicas. Después de 1963, también se incrementó rápidamente la matrícula universitaria en las ciencias agrícolas. En esta forma, el énfasis en el desarrollo agrícola tuvo un efecto importante en la orientación del entrenamiento técnico y científico.

Comenzando en 1966, la economía cubana, además de su insistencia por el trabajo rural y de su énfasis por la producción agrícola, dio prioridad a los incentivos morales sobre los materiales, así como al desarrollo del nuevo hombre socialista. El concepto de emulación socialista, que había estado presente en la base ideológica de la estructura económica desde los inicios de la Revolución, fue trasladado a las escuelas para reforzar el trabajo colectivo sobre el logro individual. Con la implantación de los incentivos morales se incrementó enormemente el énfasis en la relación entre las escuelas y el trabajo, y en la enseñanza de los estudiantes jóvenes para actuar en forma colectiva, desinteresada y altruista.

Escuelas al campo

La reforma educativa que reflejó la necesidad del trabajo agrícola y el desarrollo del nuevo hombre socialista fue el programa “Escuelas al Campo”.

En 1966 tuvo lugar el primer experimento de “mudar” la escuela al campo. Los objetivos de estas escuelas se definieron alrededor del ideal de formar al “nuevo hombre socialista”, e intentaban eliminar las diferencias entre la ciudad y el campo estableciendo vínculos estrechos entre la escuela y la vida cotidiana, así como educar a las nuevas generaciones en y para el trabajo. El proyecto obtuvo al parecer resultados positivos, ya que incrementó en los estudiantes su conciencia real sobre el problema del campo y las industrias anexas. Además, los estudiantes, al vivir en grupo en el campo durante cerca de siete semanas, se familiarizaban con la mecánica de la organización y del auto-gobierno basada en la cooperación y el trabajo de grupo, con lo que desarrollaron y comprendieron la acción colectiva. Durante este periodo de trabajo-estudio, maestros y jefes convivieron con los estudiantes durmiendo en dormitorios comunes y trabajando con ellos en el campo. Estas actividades, en que tanto los estudiantes como los maestros trabajaron hombro con hombro al lado de los campesinos, probablemente contribuyeron en gran medida a borrar las diferencias de clase basadas en la distinción entre el trabajo manual y el no-manual. Además, según apunta Bowles:

En el programa de “Escuelas al Campo”, obtiene el liderazgo aquel que trabaja bien, y no los monitores u otros que destacan por sus labores intelectuales. Esta inversión ocasional de la jerarquía del sistema escolar mismo equivale a una lección adicional en favor de la igualdad (Bowles, 1972: 296).

El movimiento de Escuelas al Campo también resolvió en parte la necesidad de contar con más mano de obra agrícola. En el año escolar 1972-73, casi 200 000 estudiantes, gracias a dicho programa, estaban dedicados a la producción durante una parte del año. Los estudiantes invirtieron en trabajo agrícola casi 20 millones de horas, lo que representa alrededor de 3 millones de día-estudiante. Trabajando una superficie de 160 000 hectáreas, cosecharon 2.5 millones de quintales entre vegetales y pequeñas frutas, y 800 millones de libras de caña de azúcar; asimismo, araron 19 000 hectáreas de tierra. Como afirma Mesa-Lago, aun cuando la productividad de estos estudiantes fue mucho más baja que la de los cortadores profesionales de caña, su contribución neta (descontados los costos de alimentación y comida) fue probablemente positiva. Por consiguiente, el programa Escuelas al Campo, además de convenir al desarrollo del “nuevo hombre socialista”, respondió a la necesidad de llevar mano de obra al agro para resolver la escasez significativa de trabajadores agrícolas.

Sin embargo, el pequeño crecimiento de la agricultura (en comparación con el crecimiento constante de la industria) y el papel dinámico que la misma agricultura tuvo y deberá tener en el desarrollo cubano, pusieron de manifiesto una de las dificultades económicas fundamentales a que han debido enfrentarse los líderes cubanos: el logro de la igualdad de ingresos y la eliminación casi completa del desempleo parecieron reducir la productividad en las áreas rurales. Aun antes de las dificultades de la zafra de 1970, los líderes cubanos comenzaban a rechazar el concepto de incentivos mo-

rales como una respuesta al dilema de la productividad y comenzaban a buscar otras soluciones.

En su esfuerzo por elevar el crecimiento económico, el Gobierno debió frenar la distracción que se venía haciendo de grandes cantidades del erario público en favor de la escuela. En el transcurso de la década, fue disminuido el porcentaje de la inversión dedicada a escuela, salud y otros servicios sociales. La necesaria y progresiva expansión de los sectores industrial y agrícola requería no sólo mano de obra calificada, sino también una inversión gigantesca en maquinaria. Por tanto, debía encontrarse un camino que redujera el costo que la escuela significaba a la economía y, al mismo tiempo, hiciera disminuir las tasas de deserción y repetición escolares.

Con el propósito de resolver estas dificultades, después de 1970 comenzó el desaceleramiento del programa Escuelas al Campo por tres razones: primera, quedó claro que el sistema de trabajo voluntario en la áreas rurales no resolvería los problemas de producción; segunda, los estudiantes perdían un promedio de 45 días al año trabajando en el campo y, aunque se suponía que estudiaban al mismo tiempo que trabajaban, “por confesión de casi todos ellos, no se puede realizar estudio serio en los campos de trabajo o en otras actividades extraescolares” (Bowles, 1972: 320);³ tercera, durante el resto del año las escuelas se ajustaban en gran medida al estilo tradicional en su forma de operar y en sus costos.

Escuelas en el campo

Para resolver todas estas dificultades, las Escuelas al Campo fueron reemplazadas por las “Escuelas en el Campo”. Éstas son secundarias (que comprenden los grados 7o., 8o. y 9o.) compuestas primariamente por estudiantes urbanos, que combinan trabajo y estudio en el agro durante todo el año.

Ya no será la escuela al campo: ya es la escuela en el campo. Ya no son cinco semanas, seis semanas, cuarenta días, cincuenta días, en que dejan de estudiar y realizan esa actividad. No. Aquí se combina sistemáticamente el estudio y el trabajo productivo diariamente. ¿Qué nos permite? Nos permite crear la base económica también de este plan educacional. Porque nosotros entendemos que las producciones de estas escuelas prácticamente cubrirán los costos de inversión de estas escuelas y los gastos de estas escuelas. Si eso es así, entonces nosotros podremos construir escuelas de este tipo ilimitadamente. Si eso es así, nosotros podremos seguir desarrollando esos planes.

De manera que lo que tiene esta escuela es que combina dos factores: primero, el tipo de educación ideal, el tipo de educación socialista, el tipo de educación comunista con las necesidades de nuestro propio desarrollo educacional, con las necesidades

³ En 1971, participaron en el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, maestros, educadores, científicos, y agencias e institutos culturales. Entre otras recomendaciones, criticaron las Escuelas al Campo apoyándose en que el tiempo perdido para la escuela formal había tenido efectos negativos para el trabajo académico de los estudiantes y en que las actividades del programa habían sido mal integradas al sistema de la escuela, formal (Dahlman, 1973: 79).

de nuestro propio desarrollo económico. En la misma medida en que esta escuela no se convierta en un gravamen sino en un apoyo para la economía y en un apoyo para el desarrollo del país, nosotros podremos seguir construyendo este tipo de escuela hasta llegar a tener el número necesario para tener a todos nuestros estudiantes de secundaria en escuelas de este tipo. Por eso nosotros consideramos que para las condiciones de nuestro país esta escuela es la escuela idónea, la escuela perfecta. Y nos permitirá desarrollar revolucionariamente la educación (F. Castro, 1975: 99-100).

En el año escolar 1972-73, cerca del 11% de los alumnos inscritos en el primer ciclo del sistema secundario asistieron a las escuelas secundarias rurales de nivel inferior; en 1974-75, más de 75 000 alumnos (el 22%) asistieron a esas escuelas rurales (Junta Central de Planificación, 1976). Las escuelas poseen características organizacionales propias. Los alumnos, que proceden en su mayoría de áreas urbanas y se hospedan en las escuelas, mantienen contacto con sus respectivas familias pasando en casa los fines de semana. Además, las escuelas combinan sistemáticamente estudio y trabajo durante todo el año escolar, y producen bienes que son parte del plan de desarrollo económico.

El nuevo programa intenta despertar la conciencia colectiva en los estudiantes a través de la organización del estudio y el trabajo; en este aspecto, la escuela se asemeja a sus predecesoras. Pero, a diferencia de otros conceptos escolares, este tipo de institución educativa gira en torno de planes que buscan la producción agrícola (cítricos, café y vegetales): el grupo que en cada escuela es responsable de la actividad productiva pertenece al consejo administrativo del plan agrícola. Otra peculiaridad de esta nueva escuela es que procura directamente reubicar en las áreas rurales a los futuros trabajadores procedentes de la ciudad y hacer de los jóvenes trabajadores agrícolas calificados. Por último, la idea de que las escuelas se autofinancien produciendo bienes equivalentes a sus costos de operación constituye un alejamiento total de la práctica educativa convencional y es nueva en la misma Cuba.

Las Escuelas en el Campo, al igual que las escuelas secundarias de la organización anterior, emplean estudiantes como monitores y tienen círculos de ciencia y tecnología para promover el interés de los estudiantes y ofrecerles la oportunidad de ampliar sus conocimientos teóricos y prácticos en campos específicos. Además, aunque se ha restado importancia a los incentivos morales en la producción, las Escuelas en el Campo, mediante el proceso de trabajo y un marcado énfasis en la ideología revolucionaria, están tratando de crear un nivel de conciencia que en el futuro haga más aplicables en la producción los incentivos morales. A pesar del uso creciente que se hace en las fábricas de los incentivos materiales, las escuelas están totalmente organizadas en torno a la emulación socialista, la participación de masas y los incentivos morales. Las escuelas representan en Cuba una reforma profunda de su sistema educativo y del trabajo rural y constituyen, vistas desde el empeño de

los líderes cubanos por desarrollar la agricultura, el sector pionero del desarrollo económico.

Al mismo tiempo que el sistema de escuelas secundarias se desarrolla siguiendo las líneas del programa Escuelas en el Campo, la escuela primaria y la universidad también se transforman de acuerdo con ese mismo concepto. El modelo de trabajo de la escuela primaria se basa en un experimento de jardines escolares que fue iniciado en la Provincia Las Villas, donde estudiantes de primaria comenzaron a cultivar vegetales en 1971-72. Tan exitosa fue la experiencia, que los jardines escolares fueron extendidos a La Habana en 1972-73 y a toda Cuba en 1973-74.

Educación universitaria

En lo que se refiere a la universidad, la nueva despersonalización de la planificación y el movimiento tendiente a descentralizar en alguna medida la dirección de la producción, han contribuido a impulsar el rápido crecimiento del sistema universitario. Además, al parecer, se ha puesto mucho más empeño por aumentar la matrícula universitaria ahora que ha terminado el periodo de emplear primariamente la expansión educativa como un medio para lograr la igualdad social y económica. El nuevo énfasis que considera prioritarios tanto el crecimiento económico como el desarrollo de una administración y una capacidad técnica de más alto nivel (que siempre han sido metas importantes para los líderes revolucionarios), ha sido un factor decisivo en la asignación de más recursos a la universidad, particularmente en lo que atañe al desarrollo de mayores habilidades técnicas.

Mientras que el énfasis marcado por asignar recursos a la educación demuestra que existe un fuerte compromiso en pro de la igualdad y quizá aun el deseo de frenar el desarrollo de una élite tecnocrática, otras políticas parecen contradecir tal compromiso. En una sociedad que busca empeñosamente el rápido avance científico y tecnológico a partir de una posición de retraso educativo, la necesidad de llenar los puestos de alto nivel científico ha significado una tentación de dar a los estudiantes particularmente talentosos especiales oportunidades educativas. En La Habana se abrió una escuela secundaria destinada a la élite intelectual, y en 1969 existían planes para establecer otras en las restantes provincias. La selección de los alumnos inscritos en esa escuela se hacía primariamente con base en su desempeño escolar (Bowles, 1972: 301).⁴

⁴ Bowles se refiere a la Escuela Vocacional Ventas, creada originalmente en el año escolar 1966-67, que es ahora la Escuela Vocacional Lenin, construida en el año escolar 1972-73. Esta escuela, la única de su tipo en Cuba, con una capacidad para 4 500 estudiantes de Secundaria y de pre-Universidad, está situada a 23 kilómetros del centro de La Habana y ocupa 84 000 metros cuadrados de terreno. Se trata de una escuela diseñada para el estudio y el trabajo industrial, principalmente del ramo de la electrónica. Además de la producción agrícola anual que ha excedido los 500 quintales, los estudiantes de esta escuela han fabricado 50 000 radios operados por

A pesar de esta tendencia hacia el elitismo a través de la selección basada en el rendimiento escolar, en el caso de las escuelas secundarias que conducen luego a la universidad, ha de enfatizarse nuevamente que los estudiantes de esas secundarias elitistas deben ocuparse en trabajos productivos al mismo tiempo que estudian y que los alumnos universitarios han de desempeñar alguna actividad productiva mientras permanecen en la universidad. Además, existe un mayor control de los tipos de estudios que pueden hacerse a nivel universitario, control relacionado directamente con las necesidades de mano de obra profesional de acuerdo con el plan de desarrollo. Hasta 1969-1970, la elección de una carrera universitaria la podía hacer cada estudiante, lo que ocasionó el rápido crecimiento de disciplinas ajenas a las agrícolas. En 1970, la universidad comenzó a coordinar con el plan de capacitación de mano de obra la admisión en los distintos programas, limitando el acceso a programas que históricamente habían contado con un número alto de graduados y esforzándose por expandir otros considerados cruciales para el futuro desarrollo económico.⁵

Como se advierte, mientras que los patrones de inversión y el sistema de selección parecen reflejar en Cuba un creciente elitismo que persigue

baterías, han manufacturado artículos y equipo deportivo valuados en un millón de pesos, y han ensamblado 30 computadoras para fines de instrucción en el centro mismo y en otras instalaciones industriales del país. La célula organizacional de la Escuela está formada por 120 círculos de ciencia y tecnología, que comprenden todos los campos. Estos círculos garantizan la elevada matrícula universitaria orientada especialmente a las ocupaciones técnicas, científicas y agrícolas. (En los últimos años de la Escuela, 85% de los graduados siguieron carreras relacionadas con sus respectivos círculos). El trabajo en la Escuela Vocacional Lenin comprende: agricultura, en la que participan alrededor de 3 000 estudiantes de Secundaria, y trabajo industrial, en que toman parte 700 estudiantes pre-universitarios.

El proceso de selección para ingresar a la Escuela es muy riguroso: sólo se acepta a los estudiantes que obtuvieron muy buenas calificaciones en los últimos tres años de primaria. En 1972-73, el promedio de tales estudiantes de escuela primaria inscritos en el primer año de la Escuela fue de 85%, y en 1973-74 llegó al 95%. Las deserciones representan sólo el 2% de la cohorte (*Granma*, número especial dedicado a la Escuela Lenin, febrero, 1974).

⁵ El sistema de selección opera de la siguiente manera: se informa sobre las carreras que tienen gran prioridad a los estudiantes que cursan el último año de entrenamiento pre-universitario y a los que se hallan en la universidad obrero-campesina. El estudiante elige la carrera que desea seguir, y es aceptado o no según el número de plazas disponibles y de acuerdo con sus calificaciones escolares durante los últimos tres años de secundaria. Si el estudiante es rechazado para la carrera que desea, puede solicitar su admisión en otra carrera que ofrezca para él mayores oportunidades. En el caso de Medicina, por ejemplo, en 1970 había una saturación relativa en términos de las necesidades del país. El ingreso a Medicina está actualmente sumamente restringido mediante un examen; como resultado, la inscripción en este campo decayó de 8 773 estudiantes en 1970 a 8 393 en 1972, mientras que en el mismo período creció rápidamente en otras facultades. Aun así, quienes han obtenido las mejores calificaciones pueden ingresar a las carreras más prestigiadas.

un mayor incremento económico, el currículum en todos los niveles, también diseñado para integrar a escuelas y estudiantes con el sistema de producción, se orienta hacia el empleo de incentivos morales: el nuevo hombre socialista, el intento por revitalizar la ideología revolucionaria de amor al trabajo y la integración del trabajo manual con la actividad intelectual.

Consecuencias y problemas de las reformas educativas cubanas

¿Qué se ha logrado con todas estas reformas? Sabemos que estos cambios no produjeron una distribución más igualitaria del ingreso ni redujeron los niveles de desempleo. Estas reformas económicas fueron el resultado de la intervención directa en el sistema económico. Es indudable que la expansión educativa cubana reflejó la misma ideología que produjo la intervención económica en favor de una mayor igualdad del ingreso y del empleo pleno. En lo que atañe al crecimiento de la producción, ésta quedó postergada en el corto plazo debido a la fuerte inversión en educación y alfabetización que se hizo a comienzos de los años sesenta: en 1961, el monto de la inversión no-productiva fue casi la mitad de la inversión total (sin incluir las ganancias renunciadas), y aunque una parte sustancial se hizo en educación de adultos, la mayor parte del entrenamiento de adultos realizado en este periodo se centró en la alfabetización y en el desarrollo de habilidades cognoscitivas básicas. Sin embargo, en el largo plazo la concentración de fondos en el área educativa contribuyó probablemente al crecimiento económico, particularmente en el sector industrial y en aquellas partes del sector agrícola —como el cultivo de cítricos— en que otros apremios no impidieron una creciente producción (el azúcar, por ejemplo).⁶ La inversión en educación contribuyó a la movilización de las masas, elemento clave dentro del modelo de desarrollo socialista cubano.

En tanto que se puede decir muy poco acerca de la contribución que para el crecimiento tuvo la inversión en educación, se puede abundar en datos concretos sobre los servicios sociales que prestó: Cuba pudo reemplazar, en un periodo relativamente corto, a los doctores, maestros e ingenieros que abandonaron la isla después de la Revolución. A partir de 1970, se da educación y servicios médicos al grupo de la población en mucha mayor cantidad y con una calidad superior con mucho a las que se dispensaban en los años de la década de los cincuenta (ver cuadro 1). Además, apenas hay analfabetas en Cuba y está al alcance de quien desee material de lectura en cantidades infinitamente superiores a las existentes antes de la Revolución. En parte, la población de

⁶ Aunque en la década de los sesenta se registró en Cuba un pequeño incremento del ingreso *per cápita* (Ritter, 1974), la situación parece haber cambiado significativamente después de 1970. Pat Holt (1974), en su informe al Committee on Foreign Relations de Estados Unidos, expresó que el ingreso *per cápita* alcanzado en Cuba en 1974 fue de, aproximadamente, \$ 1 600 dls. Aunque esta cantidad pueda parecer alta en términos de lo que pueden consumir los cubanos, Holt concluyó que “los cubanos están a punto de construir un aparador socialista en el Hemisferio Occidental” (citado por Zimbalist, 1975: 22).

las áreas rurales ha sido incorporada a la corriente del desarrollo cubano gracias a la educación de masas.

CUADRO 1. Estimación de la pirámide educativa en Cuba para el grupo de edad de 20 a 29 años de edad. Años 1953 y 1973 (Porcentaje)

<i>Grado de escolaridad</i>	<i>(Año 1953)</i>	<i>(Año 1973)</i>
	<i>Educación en las décadas de los treinta y cuarenta</i>	<i>Educación en las décadas de los años sesenta</i>
Ninguna escolaridad	20	0
Primaria	72	70
Secundaria (académica y vocacional)	6	20
Universidad	2	10

Fuentes: Para 1953, Seers (1962: 166-167).

Para 1973, estimación con base en las tasas de deserción de la Cohorte 1965-1966.

Se podría esperar que una expansión de esta magnitud traería como resultado un descenso en la “calidad” de la educación impartida. No disponemos de datos acerca de si ha habido una baja en el rendimiento de los estudiantes en algún momento de la expansión; por otra parte, sí sabemos que la relación maestro-alumno mejoró significativamente después de 1958 en los niveles primario y secundario, decreció y luego se elevó en las escuelas técnicas y profesionales, y decreció solamente en las escuelas de capacitación de maestros entre 1958 y 1970 (Dahlman, 1973). Asimismo, las reformas curriculares, la amplia difusión de nuevos libros de texto y la introducción de nuevos métodos, tales como la televisión educativa y los métodos de entrenamiento de maestros, particularmente para el medio rural, probablemente tuvieron efectos positivos para el aprovechamiento escolar de los estudiantes.⁷ Sin embargo, hay que señalar que la introducción de la

⁷ Los cambios curriculares más importantes en las escuelas primarias consistieron en el refuerzo del auto-aprendizaje, en el mayor énfasis por ajustar los objetivos específicos del currículum al desarrollo de las capacidades individuales —particularmente al tratarse de los grados primero, segundo y tercero—, y en el rompimiento con el modelo tradicional de periodos de clases puramente académicos (Cuba, 1976).

Desde 1968-69 se ha venido utilizando ampliamente la televisión educativa en las escuelas secundarias y pre-universitarias. El sistema utiliza los canales 2 y 6 de La Habana para transmitir clases de 25 minutos de duración que se reciben en cerca de 12 000 televisores instalados en las escuelas. Las clases televisadas son complementadas con actividades escolares adicionales, que se basan en guías que proveen los diseñadores de los programas. El Ministerio de Educación ha acordado que una vez que se supere la escasez de maestros, se reducirá el número de programas televisados; el número de éstos ha disminuido de 60 semanales en 1969-1970, a 20 semanales en 1972-73. La idea es hacer de la televisión un auxiliar más para la enseñanza, entre un conjunto de instrumentos técnicos disponibles para la docencia (Werthein, 1976).

“Escuela al Campo” durante la segunda mitad de la década, que exigía a los estudiantes de primaria y secundaria trabajar en áreas rurales durante 45 días al año, aunque plenamente coherente con las metas sociales de la Revolución, tuvo probablemente un efecto negativo sobre el desempeño de los estudiantes en los test de rendimiento.

Se registró (y quizá siga ocurriendo) un serio problema de deserción escolar: Dahlman (1973: 116-121) informa (con base en la información de Nelson, 1971) que el 38% de la cohorte posrevolucionaria (1958-1965) terminó el sexto grado; posteriormente, el porcentaje se redujo al 20% para elevarse en la última cohorte al 32%. Sólo alrededor del 70% de los que llegaron al sexto grado pudieron graduarse. Además, aunque el porcentaje nacional de graduados en 1971 pertenecientes a la cohorte 1965-66 fue del 21.2%, la tasa correspondiente a las escuelas urbanas fue del 34.2% y para el caso de las rurales, apenas del 11.7%. En el nivel secundario, de los 59 000 inscritos en el séptimo grado en 1966-67, sólo el 29% (o sea, 17 000 alumnos) llegaron al décimo grado y de éstos, sólo el 47% (o sea, 8 000) aprobaron dicho grado. Esta baja tasa de retención explica la reducida matrícula en las escuelas preparatorias y tecnológicas. Al parecer, existe en Cuba un serio problema de repetición que, a su vez, está ligado con el de aquellos jóvenes que, debido a las altas tasas de deserción, no estudian ni trabajan.

Castro, en un discurso pronunciado en el Segundo Congreso de la Liga de Jóvenes Comunistas, analizó así estos problemas del sistema educativo cubano:

¿Qué factores causan estas dificultades? Son muy pocos. Por ejemplo, los recursos materiales: las instalaciones escolares, los materiales de estudio disponibles, las dificultades que en las montañas implica el ir a la escuela, la distancia, la escuela aislada, la escuela pobre, la escuela en una choza o la escuela con un techo de paja. Hay otros problemas: el medio ambiente, el nivel cultural de la población, la persistente falta de conciencia sobre la importancia de la escuela y la educación, de la necesidad de disciplina, de la asistencia regular a la escuela y de la cooperación de los paterfamilias con la escuela. Otro aspecto importante es la calidad y la eficiencia de la educación del personal de las escuelas. De 79 968 maestros, sólo 24 265 habían terminado su entrenamiento magisterial; en otras palabras, 30.4% de los maestros se habían graduado. En las escuelas elementales, 61.3% de los maestros eran no graduados, y en las secundarias de nivel inferior, 73.7% eran no graduados (Castro, 1972).

Es mayor la escasez de personal calificado para las secundarias debido a cúmulo de graduados de la escuela primaria que ingresaron a principios de los sesenta y principios de los setenta al nivel secundario. Se estimó que entre 1972 y 1976 se necesitaban 22 427 maestros para dicho nivel; sin embargo, para ese periodo sólo se habían graduado 1 990 nuevos maestros. Aunque del grupo que está actualmente en prácticas egresarán 2 000 más, quedará todavía un déficit de más de 18 000 maestros calificados.

Castro señaló también que la alta tasa de deserción en los niveles de escolaridad primaria motivó bajas matrículas en la educación técnica y profesional; en 1972, sólo 24 000 estudiantes se inscribieron en las escuelas industriales y agrícolas.

Si consideramos el hecho de que este país debe vivir de la industria y la agricultura, y de que cualquier mejoría en nuestro nivel de vida de nuestra economía depende de la industria y la economía y de su desarrollo, 23 960 parece una cifra para Luxemburgo o Montecarlo mas no para este país. Ésta no parece una cifra cubana (Castro, 1972).

Para resolver estos problemas, se tomaron algunas medidas y otras se hallan en proceso de implementación. Una de esas medidas, que depende del desarrollo de nuevas escuelas, consiste en establecer escuelas especiales en el campo de nivel elemental para alumnos de 13 a 15 años de edad. Estas escuelas son parecidas a las secundarias rurales que ya hemos descrito. Los estudiantes recibirán su preparación, separados de los niños de seis a diez años de edad. Los egresados con rendimiento medio pasarán luego a las escuelas politécnicas. En esta forma la solución consiste en asignar estudiantes a las escuelas de acuerdo con su edad y nivel de educación.

La calidad de la educación deberá elevarse a través del movimiento denominado "Guerrillas de educación", que procurará conseguir que más gente joven ingrese a las escuelas normales, y de cursos de capacitación para maestros no graduados. Es bajo el número de maestros especialmente en las secundarias rurales. Ya se ha iniciado un movimiento para que los egresados de la secundaria se matriculen en escuelas normales: en 1972, 20 000 estudiantes cursaban el décimo grado; algunos de ellos se dedicarán a la docencia bajo la supervisión de maestros experimentados y se inscribirán en institutos pedagógicos. En esta forma podrán ir a las secundarias rurales, trabajar al lado de maestros experimentados y recibir su entrenamiento pedagógico en la misma escuela. Actualmente, no existe otra fórmula que echar mano de los egresados del 10o. grado y reclutar en este año por lo menos 2 000 de ellos, 5 000 el próximo año y así sucesivamente (Castro, 1972).

Los problemas anteriores indican que a pesar del carácter extraordinario de los esfuerzos educativos realizados en Cuba —particularmente en lo tocante a la educación de adultos, la rápida expansión de los niveles primario y secundario, y la extensión de la escuela a las áreas rurales—, tal expansión educativa, aun en una sociedad como la cubana tan comprometida con la educación, está preñada de dificultades debido a la limitada disponibilidad de personal docente altamente capacitado (por ejemplo, debido a las condiciones de subdesarrollo anteriores a la Revolución). La escasez de personal docente refleja también la limitación general de mano de obra capacitada en la economía, y la escasez de las instalaciones adecuadas en las escuelas refleja la cortedad generalizada de bienes materiales en la economía cubana. Además, de acuerdo con las cifras, una de las razones principales por la que es difícil dar escuelas en Cuba ha sido la atención preferente que los líderes han prestado a las áreas rurales, en que la población está muy dise-

minada, el servicio de transporte no bien desarrollado y donde está todavía muy arraigada una cultura de valores tradicionales heredada de la estructura económica y social pre-revolucionaria.

Castro resumió de la siguiente forma tal estado de cosas:

Nos enfrentamos a una situación realmente especial en los próximos años. ¿Por qué? Porque estamos viviendo una situación transitoria. Aún no tenemos al nuevo hombre y tampoco al viejo. El nuevo hombre no existe todavía (Castro, 1972).

No obstante la deserción y las dificultades para preparar maestros, el sistema educativo está tratando de resolver estos problemas sin sacrificar la calidad de los egresados de los distintos niveles escolares. Mientras que el porcentaje de inscripción en el nivel elemental comprendió casi al 100% de la población en edad escolar durante el periodo 1974-1975, se han impuesto condiciones más rigurosas para pasar de un grado al siguiente.

En tanto que en el pasado un estudiante podía recobrar dos de cinco materiales y aun así ser promovido, a partir de 1975-76 los alumnos deben aprobar las cinco materias (*Granma*, septiembre 9, 1975).

El porcentaje de niños en la escuela durante 1974-75 fue de 99.8% para los comprendidos entre los 6 y los 12 años de edad, y de 73.1% para los de 13 a 16 años. El porcentaje de promovidos en un grado al siguiente fue de 77.7% entre 1962-72, de 88.7% en 1974 y de 92.5% en 1975. No obstante, en el nivel de educación de adultos el porcentaje fue tan sólo de 75.7% (*Granma*, septiembre 9, 1975).

En un discurso del 5 de septiembre de 1975, Castro delineó el plan gubernamental para mejorar la calidad de la educación:

Este plan comprende un importante cambio cualitativo en el contenido y organización del proceso educativo-docente del aprendizaje (plan curricular, métodos, libros de texto, vías de educación, etc.), marcado por una visión marxista-leninista para todos los tipos de educación y los niveles del sistema (educación general, escuela elemental, secundaria básica y superior, educación especial, educación técnica y profesional, educación para la capacitación de maestros y profesores, educación superior, educación de adultos y educación que no se obtiene en las escuelas). También habrá un cambio en la estructura del sistema mediante el establecimiento de una educación general de 12 grados, con más horas de clase que el sistema actual de 13 años. Se incluirán nuevas materias en los currícula, que serán más modernizados para suministrar al estudiante una mejor preparación ideológico-política, científico-técnica, moral y politécnica. Los 12 grados serán precedidos por un periodo pre-escolar de un grado para los niños de cinco años de edad, la escuela elemental quedará dividida en dos etapas: del primero al cuarto grado los niños tendrán el mismo maestros, que pasa de uno a otro grado junto con sus alumnos, mientras que en el quinto y sexto grados comenzarán un estudio sistemático de temas especializados. A esto seguirán tres años de secundaria básica (grados 7 al 9), y concluirán con tres años de secundaria superior.

Para convertirse en maestros de escuela elemental, los estudiantes deberán someterse a un programa de entrenamiento de cuatro años después de terminar el noveno grado. Esto les dará el adecuado entrenamiento pedagógico profesional, así como 12 grados de educación general y permitirá a los maestros de escuela elemental emprender estudios avanzados.

Para convertirse en maestros de nivel intermedio, los estudiantes deben someterse a un programa de entrenamiento de cuatro años después de terminar el doceavo grado.

Para convertirse en trabajadores especializados, los estudiantes seguirán un programa de entrenamiento de tres años, dependiendo de su edad, después de terminar el sexto grado. Esto les permitirá concluir el noveno grado de educación general además de sus estudios técnicos. En los casos en que el estudiante hubiera terminado el grado séptimo o el octavo, puede hacer el noveno mientras trabaja, como parte del programa de secundaria básica para trabajadores, el cual funciona dentro del marco del programa de educación de adultos.

El Plan de Mejoría estipula como obligatorios para todos los jóvenes nueve años de educación general, politécnica y laboral. Como resultado de esta estabilización del patrón de registro que ha sido planeado para el año 1980, habrá 1 700 000 estudiantes en la escuela elemental, más de 1 000 000 en el nivel intermedio (700 000 en la secundaria básica, 95 000 en la secundaria superior, 36 000 en los programas de capacitación de maestros, y 280 000 en estudios técnicos y profesionales) y 141 000 en nuestra universidad (*Granma*, septiembre 9, 1975).

En abril 3 de 1976, Castro se refirió nuevamente al cambio cualitativo del sistema educativo.

Existe también el hecho innegable de que mientras mejora nuestro sistema educativo y son mejores nuestras escuelas, menos y menos estudiantes van quedando detrás. Cada vez más, la edad de los estudiantes corresponde al grado que deberían cursar. Anteriormente, ustedes podrían encontrar a un muchacho o muchacha de 16 años en la escuela primaria y a uno de 20 años en la secundaria. Estos problemas están desapareciendo. En forma creciente, conforme los niños son promovidos, las edades de los estudiantes de secundaria básica serán cada vez menores en promedio hasta que lleguemos a las edades mencionadas antes. Y, por otra parte, según vaya mejorando nuestro sistema de enseñanza, en la futura secundaria básica no habrá cuatro sino tres grados: séptimo, octavo y noveno. Así disminuirá el nivel de edad en las secundarias básicas y será de 12, 13, 14 y, a los más, 15 años.

Hay algunos cambios que se están haciendo ahora y algunos que serán hechos después. Por ejemplo, hasta ahora los estudiantes que ingresarían a las escuelas de capacitación de maestros eran escogidos del sexto grado. En el futuro, los estudiantes que entren a las escuelas de capacitación de maestros serán escogidos del noveno grado. Debimos tomarlos del sexto grado porque no teníamos suficientes maestros y necesitábamos reclutar decenas de miles de estudiantes. Pero el nivel de nuestros futuros maestros mejorará y recibirán una mejor educación. Además, los estudiantes no

invertirán tanto tiempo en las escuelas de capacitación de maestros y esto permitirá a los maestros proseguir estudios superiores (*Granma*, abril 18, 1976).

El Plan de Mejoría en una extensión de otras tentativas anteriores por mejorar la calidad de la escuela cubana. Aunque la expansión de la educación elemental y secundaria de la Cuba encuentra paralelo en la expansión de otros países —tanto de altos ingresos (en el pasado) como de bajos ingresos—, Cuba se ha caracterizado gracias a sus esfuerzos concertados por elevar el rendimiento académico de los estudiantes en dichos niveles después de la expansión. Por supuesto, en la mayoría de los países se incrementa gradualmente la preparación académica de los maestros de primaria y secundaria conforme aumenta el número de maestros y, en general, se acerca gradualmente la edad de los alumnos en cada nivel a la que debería tener cada cohorte. Sin embargo, Cuba difiere en el incremento planificado de la preparación de maestros y en el decremento de la edad de los alumnos, así como en la rapidez con que ocurren estos cambios. Son también desusados los requisitos de promoción establecidos en los niveles inferiores de la escuela en la medida en que estos niveles se hacen universales. El empleo de criterios más rigurosos en el contexto cubano no está ligado al tamiz de una mayor selectividad; por tanto, no están conectados a la universidad de nivel escolar, sino más bien en el intento de incrementar el grado de preparación de los alumnos.

Además, a diferencia de los países capitalistas de bajos ingresos, Cuba intentó en la década de los sesenta dar cabida en las primarias y secundarias regulares (no de adultos) a toda su juventud. Este proceso de “captura”, tendiente a compensar las diferencias del estancamiento pre-revolucionario en el área de la educación, elevó grandemente la edad promedio de los jóvenes estudiantes (sobre el promedio de otros países) y exigió una expansión mucho más rápida del número de maestros. La fase ahora iniciada es de “normalización” de tal expansión rápida: la escuela formal se limitará gradualmente a cohortes con determinada edad y los maestros alcanzarán niveles más altos de preparación en cada grado que cursen.

Aplicación de las reformas educativas cubanas a economías capitalistas dependientes

Muchos de los problemas educativos a que se enfrentan los países en desarrollo ha debido encararlos directamente la reforma educativa cubana, particularmente la extensión de la escuela primaria y secundaria a las áreas rurales y el ajuste más estrecho del producto educativo a las necesidades de mano de obra de la economía. Asimismo, no existe desempleo de la mano de obra altamente capacitada, a pesar de la rápida extensión en los últimos años de la educación universitaria. ¿Pueden aplicarse las reformas educativas de Cuba a otras economías capitalistas dependientes? Los conceptos y cambios que hemos discutido antes, ¿pueden ser transferidos a una sociedad en que no ha ocurrido un cambio ideológico radical del capitalismo al socialismo?

En teoría, no existe razón por la que las escuelas-albergue rurales de nivel secundario, por ejemplo, no puedan existir en una economía capitalista. Tal tipo de escuelas son comunes en las áreas rurales del África Oriental, como continuación del sistema educativo impuesto a esos países cuando fueron colonias británicas. Sin embargo, tales escuelas-albergue favorecen primariamente a los estudiantes rurales y los preparan esencialmente para que se incorporen luego al mercado de trabajo urbano. Se debe estudiar cuidadosamente por qué las escuelas-albergue que desplazan estudiantes urbanos al estudio en el campo pudieron tener éxito en Cuba (si es que lo tuvieron) y podrían no lograr lo mismo en países cuya élite dominante pertenece a la burguesía urbana.

En primer lugar, la burguesía urbana no aplicaría tan siquiera una fracción de sus recursos destinados a educación a desarrollar en las áreas rurales una fuerza de trabajo capacitada. Ésta es preparada específicamente para que trabaje en la ciudad, debido primariamente a que uno de los principales objetivos de la educación que controla la burguesía urbana en las sociedades capitalistas es desarrollar una fuerza de trabajo capacitada para las ocupaciones urbanas, incluidas las manufacturas y los servicios; con ello se abate la presión sobre el incremento de salarios de los trabajadores especializados en las áreas urbanas. No cabe esperar que la burguesía urbana desarrolle una fuerza de trabajo que no armoniza con sus propios intereses.

En segundo lugar, y desde una perspectiva diferente, es inconcebible que en una economía donde los salarios son mucho más altos en las áreas urbanas que en las rurales y donde todos los incentivos salariales empujan a la gente a emigrar a las ciudades, los gobiernos puedan persuadir a los maestros a que ejerzan en el campo o a los estudiantes a que permanezcan en el agro después de haber recibido una educación que les permitirá obtener empleos en los mercados urbanos.

¿Qué decir sobre otros aspectos de la reforma educativa cubana, por ejemplo sobre la relación entre trabajo y escuela? Se trata de una reforma que, en teoría, puede ser implementada en las sociedades capitalistas dependientes. Pero, de nuevo, el éxito dependerá grandemente en la práctica de que la burguesía urbana y la clase media estén dispuestas a apoyar programas que obligarían a sus hijos a trabajar en ocupaciones manuales al mismo tiempo que cursan lo estudios secundarios y el primer año de universidad. Sospechamos que resultaría difícil imponer semejante programa a la clase media. Probablemente funcionaría en el caso de los niños de la clase obrera y del campo, excluyendo a tal combinación trabajo-estudios a la secundaria superior, las escuelas privadas y las universidades. Es cierto que un gran número de estudiantes universitarios, aun en sociedades capitalistas de bajo ingreso, trabajan y estudian al mismo tiempo (Carnoy, 1975b); pero, por regla general, trabajan para ganar el dinero suficiente con qué sobrevivir mientras avanzan en sus estudios que, concluidos, les permitirán obtener un trabajo distinto. Como se advierte, en las sociedades capitalistas en estudios y el trabajo, cuando ocurren simultáneamente, difieren ordinariamente en su concepto y aplicación.

Por último, ¿qué posibilidades existen en los países en desarrollo de sentar una base independiente para la investigación y desarrollo de una tecnología relevante para las necesidades de producción? Nuevamente, en teoría no existe razón alguna para que en una economía capitalista dependiente no se dé el tipo de educación técnica que capacitaría al país para desarrollar una tecnología adecuada a sus necesidades de crecimiento. Sin embargo, en la práctica, según ocurrió en Cuba antes de la Revolución, gran parte de la capacidad tecnológica y del control sobre los bienes producidos la ejercen compañías y administradores extranjeros con la cooperación del gobierno local del país de bajos ingresos. Desarrollar una contra-tecnología significa suprimir, por lo menos en parte, el tipo de bienes que producen las compañías extranjeras tanto dentro como fuera de casa y escoger otro modelo de desarrollo. Un criterio para juzgar el éxito de tal programa es la incorporación de las masas en el desarrollo de la tecnología local. Es difícil imaginar que en una sociedad capitalista estructurada con base en clases el conocimiento de la tecnología, uno de los fundamentos de la división de clases, estará patente a todo mundo según acontece hoy día en Cuba.

El principio de correspondencia nos dice no solamente que la reforma educativa en el país de Cuba corre pareja directamente con los cambios económicos y sociales que introdujo la Revolución, sino también que sería sumamente difícil transferir este tipo de reforma a sociedades en que no han ocurrido similares transformaciones ideológicas y económicas. Debemos separar claramente la imagen idealista de las reformas educativas, de la realidad de un cambio económico y social. Aunque podemos formular la posibilidad de la transferencia teórica de tales reformas educativas al caso de sociedades no-socialistas, debemos tener presente que en la práctica no se materializará esta transferencia, y ello no por la malevolencia de las partes involucradas, sino más bien debido a que tal transferencia es contraria al interés propio de los grupos dominantes dentro de una sociedad capitalista estructurada sobre la base de la diferencia de clases.

REFERENCIAS

- Bowles, Samuel
1972 "Education and Socialist Man in Cuba", en Martin Carnoy (ed.), *Schooling in a Corporate Society*. New York: David McKay.
- Carnoy, Martin y Jorge Werthein
1975a "Cuba: Economic and Educational Reform, 1955-74". Palo Alto: Center for Economic Studies. Septiembre. Mimeógrafo.
- Carnoy, Martin
1975 "University Education in the Economic Development of Peru". Lima: Consejo Nacional de la Universidad Peruana. Mimeógrafo.

- Carter, Michael
1976 "Contradiction and Correspondence: An Analysis of the Relation of Schooling to Work", en Martin Carnoy y Henry Lavin (ed.), *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay.
- Castro, Fidel
1972 Discurso pronunciado en el Segundo Congreso de la Liga de Jóvenes Comunistas. Abril 4, La Habana.
- Castro, Fidel
1975 *Educación y revolución*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Dahlman, Cari J.
1973 "The Nationwide Learning System of Cuba". Princeton University: Woodrow Wilson School. Mimeoógrafo.
- Holt, Pat
1974 "Cuba". Informe preparado para el Committee on Foreign Relations del Senado norteamericano. "Washington, D. C.: Government Printing Office.
- Junta Central de Planificación
1976 *Cuba, 1975*. La Habana: Dirección General de Estadística.
- Nelson, Lowry
1971 "The School Dropout Problem in Cuba", en *School and Society*, 99.
- Ritter, Archibald
1974 *The Economic Development of Revolutionary Cuba*. New York: Praeger.
- Seers, Dudley (ed.)
1964 *Cuba: the Economic and Social Revolution*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina Press.
- Werthein, Jorge
1976 "Televisión educativa y empleo de los medios masivos para la educación en Cuba", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VI, no. 4.
- Zimbalist, Andrew
1975 "The Development of Workers' Participation in Socialist Cuba". Trabajo presentado en la Second Annual Conference on Workers' Self-Management, celebrada en Cornell University, junio 6-8.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Allen, Gordon
1974 "Education in Revolutionary Cuba", en *The Education Digest*, 40, october.
- Barkin, David
1973 "Cuban Agriculture: A Strategy of Economic Development", en David Barkin y Nita Manitzas (eds.), *Cuba: the Logic of Revolution*. Andover, Mass.: "Warner Modular Publications.

- Bender, Lynn Darrell
1975 *The Politics of Hostility: Castro's Revolution and United States Policy*. Hato Rey, Puerto Rico: Inter American University Press.
- Bernardo, Robert
1971 *The Theory of Moral Incentives in Cuba*. Alabama: The University of Alabama Press.
- Boorstein, Edward
1968 *The Economic Transformation of Cuba*. New York: Monthly Review Press.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis
1975 *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Carnoy, Martin
1974 *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay.
- Carnoy, Martin
1976 "The Role of Education in a Strategy of Social Change", en Martin Carnoy y Henry Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay.
- Carnoy, Martin, Richard Sak y Hans Thias
1976 *The Payoff to "Better" Schooling: A Case Study of Tunisian Secondary Schools*. Washington: World Bank.
- Fagen, Richard
1959 *The Transformation of Political Culture in Cuba*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Fagen, Richard, R. A. Brody y T. O'Leary (eds.)
1968 *Cubans in Exile: A Demographic Analysis of Social Problems*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Fagen, Richard, R. A. Brody y T. O'Leary (eds.)
1975 Trabajo publicado en Nelson Goodsell (ed.), *Fidel Castro's Personal Revolution in Cuba: 1959-73*. New York: Alfred Knopf.
- Ferrer, Raúl
1973 Artículo publicado en *Convergence*, vol. VI no. 1.
- Foster, Philip
1964 "The Vocational Schooling Pallacy", en Mary Jean Bowman y Arnold Anderson (eds.), *Education and Economic Development*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Gillette, Arthur
1972 "Cuba's Educational Revolution", en *Fabian Research Series* (Inglaterra), no. 302.
- Gintis, Herbert
1975 "The New Working Class and Revolutionary Youth", en Martin Carnoy (ed.), *Schooling in a Corporate Society*. New York: David McKay.
- Jolly, Richard
1964 "Education", en Dudley Seers (ed.), *Cuba: the Economic and Social Revolution*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina Press.

- 1971 "Contrasts in Cuban and African Educational Strategies", en J. Lowe (ed.), *Education and Nation Building in the Third World*. New York: Barnes and Noble.
- Leiner Marvin
Children Are the Revolution: Day Care in Cuba. New York: Viking.
- Levin, Henry
1976 "The Meaning of Educational Reform", en Martin Carnoy y Henry Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay.
- Manitzas, Nita
1973 "The Setting of the Cuban Revolution", en David Barkin y Nita Manitzas (eds.), *Cuba: the Logic of the Revolution*. Andover, Mass.: Warner Modular Publications.
- Mesa-Lago, Carmelo
1972 "The Labor Force, Employment, Unemployment, and Underemployment in Cuba: 1899-1970". Beverly Hills: Sage Professional Paper.
- Mesa-Lago, Carmelo
1974 *Cuba In the 1970's*. Albuquerque, New Mexico: University of New Mexico Press.
- Mesa-Lago, Carmelo
1969 "The Economic Significance of Unpaid Labor in Socialist Cuba", en *Industrial Labor Relations Review*, abril.
- Newman, Philip
1965 *Cuba before Castro, An Economic Appraisal*. New York: Foreign Studies Institute.
- Paulston, Rolland
1971 "Education", en Carmelo Mesa-Lago (ed.), *Revolutionary Change in Cuba: Economic Policy and Society*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Sweezy, Paul y Leo Huberman
1969 *Socialism in Cuba*. New York: Monthly Review Press.
- Thias, Hans y Martin Carnoy
1972 *Cost Benefit Analysis In Education: A Case Study of Kenya*. Washington: World Bank.
- Williams, Bruce y Michael Yates
1974 "Moral Incentives in Cuba", en *Review of Radical Political Economics*, vol. 6, no. 3.
- Yglesias, José
1968 *In the Fist of the Revolution: Life in a Cuban Country Town*. New York: Vintage.

