

# Los Límites de la Reforma Educativa en El Salvador

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), *vol. VIII, no. 1, 1978. pp. 59-110*]

Jorge Werthein\*

## SINOPSIS

En este artículo el autor se propone la tarea de demostrar que la Reforma Educativa de El Salvador en 1968, constituye un reflejo del proyecto de desarrollo de la sociedad salvadoreña en ese tiempo.

Para ello, se analizan las metas, procesos y algunos resultados de las acciones impulsadas por la Reforma a la luz de los documentos de la Reforma misma y de los datos estadísticos oficiales.

Como una respuesta a los altos índices de subdesarrollo que enfrentaba la nación, se promueven las inversiones locales y extranjeras en el sector industrial. A esto, el sistema educativo, a través de la Reforma responde a las nuevas necesidades de la sociedad, extendiendo, especialmente, la enseñanza media para aportar la mano de obra necesaria a la industria. Sin embargo, el sector industrial no creció como se esperaba. La Reforma Educativa, si bien aumentó el número de estudiantes, no amplió el mercado de trabajo para éstos.

El autor considera que, en el caso de El Salvador, científicamente, es más exacto hablar de un proceso de modernización que de una reforma educativa, porque la base material de la sociedad y las relaciones de producción no cambiaron.

## ABSTRACT

In this article, the author contends that the Educational Reform of El Salvador in 1968, reflects the socio-economic and political setting in which it takes place. For that purpose, the Reform's objectives and processes were analyzed, as well as the official data on some of the results of the educational activities undertaken.

As a solution to the problem of underdevelopment faced by El Salvador, the Nation resolves to encourage local and foreign investment in its industrial sector. In response to this action, the educational system, through its Reform, expands particularly its secondary level of education in order to meet the new needs for labor force within the salvadorean industrial sector. Unfortunately, the industrial sector did not grow as expected. The educational Reform increased the number of students but not their possibilities within the job market.

The author considers that in this case scientifically, it is much better to speak about a process of modernization than to consider it an educational reform, since the economic structure of society and its resulting relations of production were not changed.

---

\* JORGE WERTHEIN, argentino, obtuvo las Maestrías en Comunicaciones y Educación en la Universidad de Stanford, California. Actualmente es sustentante al doctorado en Educación en la misma Universidad.

Traducción de María Antonieta Rebeil de Montoya y Guillermo González Rivera.

## INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa de El Salvador se inició en 1968. El objetivo era superar las deficiencias que constituían los impedimentos mayores para lograr la meta que se había propuesto El Salvador de apresurar el desarrollo económico a través de una mejor capacitación y utilización de los recursos humanos de la nación.

En este ensayo, espero demostrar que la aplicación de la Reforma Educativa refleja el contexto social, político y económico del escenario en que se está adoptando.

Es más, espero ver una correspondencia entre las metas y procesos de la sociedad salvadoreña y la implementación de la Reforma Educativa. Las reformas educativas no tienen lugar en un vacío social. La Reforma Educativa, como cualquier otra reforma institucional, está ligada íntimamente a otras opciones económicas y políticas fundamentales que están en la base de las –aparentemente neutrales– soluciones técnicas.

## I. EL SISTEMA ECONÓMICO Y SOCIAL DE EL SALVADOR

La formación social y económica de El Salvador, generalmente, se correlaciona con la posición que guarda el país dentro del rompecabezas de nexos económicos y sociales del mundo, gobernado por las leyes que dicta la forma de producción capitalista para el desarrollo.

Un proceso histórico prolongado de conquista y colonización trazó los delineamientos básicos del desarrollo capitalista dependiente en El Salvador.

Este hecho constituye actualmente, lo que mantiene a El Salvador en condiciones subdesarrolladas, social y económicamente. A cuatrocientos años de la Colonia, las instituciones productivas feudales seguían constituyendo la base esencial para la dinámica general del desarrollo en El Salvador, así como el fundamento de algunos rasgos específicos que integraban, principalmente, una economía rural. Durante la Conquista y la Colonia, se estableció una estructura agraria que propició la concentración de la tierra, basada en la explotación de la población que anteriormente era propietaria o propietaria comunal de la misma.

El desarrollo subsecuente del capitalismo internacional y la imposición resultante a escala mundial –con sus implicaciones ideológicas correspondientes– de las normas reguladoras de la división internacional del trabajo, convirtió a El Salvador en un abastecedor de materias primas y alimentos para el consumo de los centros metropolitanos, así como en un mercado potencial para las mercancías manufacturadas producidas por éstos. La introducción de la cosecha del café, durante la última parte del siglo XIX, determinó ciertas características en la formación social salvadoreña.

Ante todo, la concentración de la propiedad de los medios primarios de producción resultó, paralelamente, en una concentración de las divisas generadas por las exportaciones agrícolas. La alta plusvalía económica captada por los propietarios de los medios de producción, vino a incrementar el capital invertido y trajo consigo, primero, el apoyo financiero y comercial para el sector productor de las exportaciones agrícolas y, segundo, el consumo de mercancías de lujo por parte de la burguesía.

En segundo lugar, el cultivo del café requería una fuerza de trabajo a grande escala, para la cual se garantizaban únicamente tres meses de empleo al año, tiempo que duraba la cosecha del grano.

Para asegurar la existencia de esta fuerza de trabajo, al principio se procedió con premura y posteriormente se implantó el sistema de jornal. Los jornaleros, para quienes la cosecha del café constituía la fuente principal de su ingreso monetario, se veían forzados a trabajar también las tierras restantes con el fin de obtener, escasamente, su modo de subsistencia y el de sus familias.

En tercer lugar, la relación íntima entre la economía de la exportación y los centros desarrollados que importaban sus productos, hicieron sumamente vulnerable al sistema social salvadoreño ante las crisis periódicas de acumulación, generadas por el desarrollo capitalista mismo. El efecto de estas crisis tuvo una significancia doble en la sociedad salvadoreña. Por un lado, el impacto económico de estas crisis afectó en mayor medida a la gran masa de la población, la cual, históricamente, desempeñaba el papel de productor directo de los bienes para la exportación. Mediante una disminución en el promedio salarial o una reducción en el poder real de compra, la burguesía cafetalera mantuvo sus niveles de ganancia que, de otra manera, a través de una rebaja de precios y/o una baja en los volúmenes de exportación se habrían arriesgado en los periodos de crisis. Y por otro lado el descontento y la presión social que podrían resultar de estas medidas, fueron controladas por medio de los poderes represivos fincados en patrones históricos de dominación y enraizados en las formas de propiedad de los medios materiales de producción.

En cuarto lugar, el fuerte impulso que dio la población a los recursos naturales de la tierra, además de las aspiraciones alimentadas en la población rural por la existencia de un centro metropolitano, propiciaron un proceso acelerado de urbanización. Al mismo tiempo, los problemas causados por el crecimiento de las ciudades generaron un incremento en la pauperización de los inmigrantes procedentes de las áreas rurales. Por lo tanto, el proceso de marginación rural que surgió de la estructuración agraria se transformó y transfirió a las nuevas áreas urbanas de El Salvador.

En quinto lugar, el reconocimiento de los puntos previamente expuestos y la vasta acumulación del capital proveniente de las actividades agrícolas relacionadas con la exportación han conducido a la formulación de un modelo de modernización. Este modelo se basa en un apoyo abierto a la industria y a la maximización de las condiciones creadas por la formación

del Mercado Común Centroamericano (MCCA). El monto del capital generado por la exportación agrícola llegó a todos los sectores de la economía salvadoreña, ampliando así, el fenómeno del desarrollo en El Salvador. Basado en una concepción limitada, este proceso de industrialización tendía a desaparecer: el crecimiento estaba determinado esencialmente por el periodo que aún no terminaba, de importación de sustitutos, el crecimiento lento del mercado interno y la naturaleza de las vinculaciones con el sector externo.

Por último, enfrentado a la imposibilidad de doblegar las reglas del juego que dominaban en la sociedad salvadoreña, el Estado realizó su función tradicional que consistía en administrar los servicios sociales básicos a los miembros más desposeídos de la sociedad. Una atmósfera de equilibrio político, establecida en los niveles más altos del poder real, es el contexto para regular las presiones que provienen de las diferentes agrupaciones económicas. Estos grupos se interconectan y forman una alianza entre sí para la participación económica dentro de este equilibrio.

La revitalización del mercado mundial durante el periodo de la postguerra favoreció la recuperación económica de El Salvador. El crecimiento económico salvadoreño de hecho coincide con el periodo más largo de prosperidad que ha tenido el mercado mundial en el presente siglo.

En el campo social, las tensiones acumuladas durante los años de dictadura, el estancamiento económico y la coyuntura ideológica ocasionada por la derrota del fascismo hicieron surgir un movimiento popular, principalmente urbano, orientado por líderes procedentes de la clase media baja quienes deseaban participar en mayor escala en el proceso de desarrollo político y económico de El Salvador, hasta entonces reservado únicamente para la oligarquía. La acción de estos sectores medios intentó modernizar la estructura productiva y las funciones del Estado. Sin embargo, las limitaciones de su organización política y conformación ideológica, junto con la capacidad adaptativa de la oligarquía local, terminó por vencer los intentos de renovación de ambos grupos sociales.

La economía que se apoyaba en la exportación de un solo producto y que continuó a través del periodo de postguerra, empezó a cambiar con la introducción de nuevos cultivos, como el algodón y la caña de azúcar, que no requerían de cambios en las relaciones de producción.

A finales de la década de 1950, El Salvador mostraba las características generales del atraso, debida más bien a la subutilización de los recursos naturales existentes, que a su poca habilidad productiva; y al subempleo de recursos humanos, más bien que a su baja productividad.

El reformismo salvadoreño en los años 60s, está marcado por una "modernización limitada" de la agricultura, la industria y los servicios públicos. El apoyo de los EE.UU. en lo financiero, tecnológico y administrativo para mantener las ganancias, y de este modo, repatriarlas, sostuvo esta modernización.

Un aparato técnico-burocrático, ineficiente y mal organizado que apoya regímenes militares represivos, hace posible y sostiene el crecimiento económico en la ausencia de reformas mínimas, ausencia que representa la marginación y empobrecimiento de la mayoría de los salvadoreños. En este contexto, la Reforma Educativa tomó forma.

## II. EL SISTEMA EDUCATIVO ANTES DE LA REFORMA EDUCATIVA

El sistema educativo de El Salvador se organizó con el objetivo de crear una organización para la producción capitalista dependiente. El sistema educativo se encargaba de entrenar un número muy limitado de trabajadores calificados, y profesionistas socializando a la masa de trabajadores en una economía dominada por la oligarquía terrateniente, capitales y productos extranjeros, altos índices de desempleo y una distribución inequitativa del ingreso. .

Las oportunidades educativas eran muy desiguales y exhibían una estructura de clase de la sociedad salvadoreña. En 1959, únicamente el 39% de la población en edad de escolaridad primaria se encontraba inscrito en la escuela elemental, a pesar de que este nivel escolar tenía constitucionalmente, el carácter obligatorio y gratuito, en las escuelas oficiales. Si se analizan las diferencias entre las áreas urbanas y rurales, en 1967, el 64% de los estudiantes vivía en las áreas urbanas y el 36 en las rurales, no obstante que el 61 de la población era rural.

En ese mismo año, había 749 escuelas que ofrecían el sexto grado en áreas urbanas y sólo 299 en áreas rurales, el 78% de las escuelas primarias completas eran urbanas y sólo el 22, rurales.

En cuanto a la eficiencia de este nivel educativo, notamos que en 1960 únicamente el 17% de quienes iniciaron el primer grado terminaron el 6° y que entre 1950 y 1959 sólo el 20 de los estudiantes que abandonaron la escuela primaria, terminaron sexto año (Consejo Universitario Centroamericano (CSUCA, 1965: 13).

La Organización de los Estados Americanos reportó en 1966: “El país tiene un número suficiente de maestros de primaria graduados; los cuales podrían hacer frente a las necesidades de la matrícula, si se distribuye debidamente”, (OEA, 1972: 135), y enfatizó la falta de entereza de las autoridades para distribuir los recursos educativos más equitativamente entre quienes tienen mayores necesidades.

A pesar del alto número de analfabetas —58% del total de la población con más de 10 años de edad en 1950, 52 en 1961 y 51 en 1967, donde el analfabetismo rural contribuía con el 70% al total— no ha habido prácticamente ningún intento serio para alfabetizarlos a través de algún programa para adultos (CSUCA, 1965: 26).

En la educación secundaria, fue notoria la participación extensiva de las instituciones privadas, En 1963, comprendía el 53% de la matrícula

total, y en algunos casos, como en la educación comercial, la matrícula en escuelas privadas alcanzó el 87 del total (OEA, 1972: 319).

Los logros escolares en el nivel secundario eran verdaderamente deficientes, ya que solamente se graduó el 19% de los estudiantes que salieron de la escuela entre 1956 y 1960; el resto se dividió como sigue: 41% dejó la escuela después de cursar el Plan Básico; 26 antes de terminar el Plan Básico; 6 abandonó después de completar el primer año de Diploma, y 4, después de concluir el segundo año (CSUCA, 1965: 35).

Actualizando y resumiendo algunos datos, concluiremos nuestro análisis a este nivel destacando los siguientes puntos:

1. En 1967, el 75% de los alumnos inscritos en secundaria estaba dentro de los programas académicos, 16 en comercio, 6 en normal y 3 en industrial y vocacional.

2. La relación entre edad del alumno y grado escolar es indicativa de algunos problemas. El 44% de los adolescentes entre 13 y 15 años de edad estaba inscrito en la escuela, pero únicamente el 10 de éstos empezaba la secundaria. La mayoría estudiaba en escuelas primarias. De la misma manera, un 20% del grupo entre 16-18 años estaba inscrito en la escuela, pero sólo el 5 de ellos se encontraba en segundo año de secundaria, 7 estaba en primaria y 8, en primer año de secundaria.

3. El aumento de inscripciones en secundaria se concentró, principalmente, en las escuelas privadas y semioficiales, mientras que las escuelas públicas, que ofrecían sus servicios al segmento más bajo de la sociedad salvadoreña ha permanecido casi constante (Documentos de la Reforma Educativa, El Salvador, No. 2, 1970).

Hasta 1966, existían únicamente 3 instituciones de educación superior: La Universidad de El Salvador, la Escuela Normal Superior y la Escuela de Servicio Social. La primera y única universidad privada, Universidad Centroamericana José Simeón Canas (actualmente bajo la acción represiva del gobierno), se abrió en 1966. La distribución de los matriculados en la Universidad de El Salvador de 1936 y 1964 demostró una alta concentración en ciencias sociales, leyes, medicina e ingeniería.

### **III. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1968**

En un intento por solucionar los problemas más relevantes del sistema educativo, descritos anteriormente, el Ministro de Educación, Walter Béneke, inauguró en la primavera de 1968 un plan de reforma con duración de cinco años.

Mato y otros resumen las metas de la Reforma de la manera siguiente:

1. Reorganización del Ministerio de Educación.
2. Recapitación de maestros.
3. Revisión del currículum.
4. Desarrollo de nuevos guías del maestro y libros de texto.
5. Mejoramiento de la supervisión escolar para proveer “consejo” en vez de inspección.
6. Desarrollo de una amplia diversificación de entrenamiento técnico en los grados del 10 al 12 (preparatoria).
7. Remodelamiento extensivo y construcción de escuelas.
8. Eliminación de colegiaturas en los grados 7°-9° (secundaria).
9. Utilización de dobles turnos para enseñar a más estudiantes (La sesión única que duraba de 7-11 A.M. y de 1:30-4 P.M., quedó reemplazada en la mayoría de las escuelas por una sesión matutina de 7-12 y otra por la tarde de 1-6).
10. Un sistema nuevo de evaluación de los alumnos, que incorporará cambios en las políticas de calificación y promoción.
11. Una “ley del maestro” que estandarizaba el número de horas requeridas dentro del salón para cada maestro y establecía una nueva escala de pagos.
12. Instalación de un sistema nacional de televisión instructiva para los grados 7-9.\*

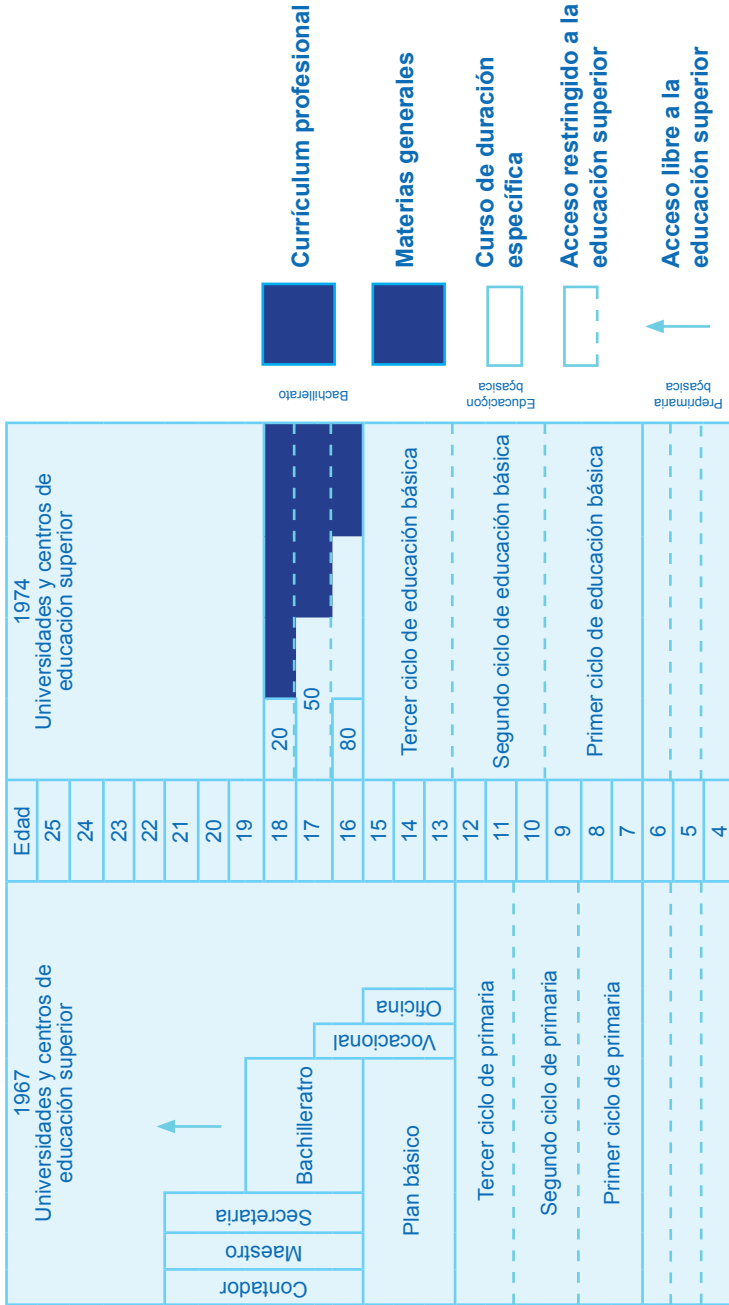
Como lo menciona Mayo, la intención de Béneke “... era sistemática y profunda, tocando virtualmente todos los aspectos del sistema educativo” (Mayo, 1976: 23).

El cuadro 1 muestra una imagen clara de los cambios ocurridos después de la Reforma en el sistema educativo, En los párrafos siguientes, puntualizaremos algunas de las razones aducidas por el Ministerio de Educación para justificar la necesidad de la Reforma Educativa.

---

\*Aunque la introducción de la Televisión Educativa (TVE) era uno de los principales elementos de la Reforma, no analizaremos en esta ocasión sus efectos (Werthein, 1977).

**CUADRO 1**  
**COMPARACIÓN GRÁFICA ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO EN 1967 Y DESPUÉS DE LA REFORMA EDUCATIVA**



Fuente: Gilberto Aguilar Avilés, *La investigación como auxiliar del planeamiento educativo, El Salvador, Julio 1974, p. 30.*



Se hacía referencia a la situación demográfica de El Salvador –con una tasa anual del 3.7% de crecimiento de la población– en la siguiente afirmación: “Si la educación no puede ser eficientemente administrada para guiar a las generaciones futuras hacia el éxito y hacia la iniciativa para la construcción de sus vidas, la población densa de El Salvador pudiera entonces ser, no un medio para la transformación del país, sino una fuente de problemas sociales serios” (Ministerio de Educación, Documento No. 3, 1970, p. 13). El mismo argumento fue utilizado por B.E.M. Stiglitz, representante de la UNESCO en El Salvador y Consejero de Béneke, cuando enfatizó la necesidad de mantener a los niños fuera del mercado de trabajo tantos años como fuera posible. “Si los niños trabajaran desde una edad temprana a cambio de un salario menor al que perciben los adultos, desplazarían a éstos, con lo cual empeoraría la situación laboral en el país, de por sí ya problemática. De ahí, la inteligente medida de implantar nueve años de escolaridad obligatoria que, además de ofrecer una educación básica más completa –que en el futuro próximo resultará en recursos humanos más productivos y adecuados– ayuda eficientemente a disminuir el problema del desempleo” (UNESCO, 1973: 2).

La Reforma propuso dos estructuras dentro del sistema educativo: educación general y educación diversificada. Con referencia a las ventajas de la educación general, el documento de Reforma tomó fundamentaciones del libro *The American Challenge* de Jean-Jacques Servan-Schreiber –el cual, a su vez, hacía referencia al Reporte Denison– para argumentar que “los estudios contemporáneos publicados por los científicos –políticos y sociólogos– demuestran que, más allá del trabajo ordinario y el uso audaz de la inversión de capital, la educación general con sus consecuencias múltiples e innovaciones tecnológicas es la fuente verdadera del desarrollo socio-económico de la gente” (Documento No. 3, p. 30). Por lo tanto, el desarrollo en El Salvador parece depender de la innovación tecnológica y de la educación; la educación general hará posible el logro de estas metas convertidas en “el instrumento universal del entendimiento, incrementando la capacidad de todos para promover el progreso” (Documento No. 3, p. 31).

La Reforma intenta poner la educación diversificada detrás de la educación general, para resolver el problema inmediato de los recursos humanos. La formación de recursos humanos constituye las metas próximas “para reforzar e incrementar los niveles de eficiencia en los sectores de producción con el propósito de poner a la economía del país sobre bases más firmes” (Documento No. 3, p. 35).

En esta sección, vale la pena notar que los documentos de la Reforma se refieren a varios países considerados como ejemplos a seguir para El Salvador. Después de hacer hincapié en las condiciones de extrema pobreza y la pequeñez que caracterizan a la realidad salvadoreña, el Documento No. 3 muestra la necesidad de seguir el ejemplo valeroso de Israel, un país que, pese a ser más árido y pobre que El Salvador, ha logrado fertilizar casi todo su terreno. Entendemos, asimismo, el ejemplo embrionario

del Japón (el Ministro Béneke fue Embajador en Japón y es un admirador ferviente de su cultura y de su modelo), que se cita como un país que no tiene los recursos naturales que disfrutaban los así llamados países ricos, pero que compite a nivel mundial porque cuenta con un gran número y una amplia diversidad de industrias. A Italia también se le menciona, pero en menor escala.

Podremos entender mejor la significatividad del ejemplo de estos tres países si agregamos la siguiente cita:

Si nuestros recursos naturales son pocos, nuestro potencial demográfico es, por otro lado, óptimo. El Salvador es más rico en seres humanos que en café y algodón... Tenemos que saber cómo aprovechar esta riqueza, bajo el riesgo de pronto enfrentamos con un serio problema social. Es necesario cultivar la preparación del salvadoreño, no sólo aumentando su educación general y ofreciéndole los medios para su adiestramiento, sino promoviendo la formación y desarrollo de virtudes y cualidades que estén bien consideradas y cuidadosamente previstas (*op. cit.* Ép. 36).

Como respuesta a la pregunta inevitable, sobre cuáles son las virtudes y cualidades que el documento piensa que deberían fomentarse en la población salvadoreña, podemos citar la descripción de los japoneses: "Los japoneses hemos llegado a una posición satisfactoria en el orden mundial a través de una virtud altamente desarrollada transmitida de generación en generación: esa virtud es la diligencia; la grandeza japonesa se fundamenta en la diligencia productiva de los japoneses" (*op. cit.* Ép. 36).

Si todavía dudamos en cuanto al modelo social sugerido por los ejemplos de Japón, Israel e Italia, basta referimos una vez más a nuestra "fuente inagotable" de información; el Documento No. 3, que afirma:

Los países en desarrollo, como el nuestro, deben pasar por etapas sucesivas de transformación estructural en sus economías. Estas transformaciones al mismo tiempo demandan cambios fundamentales de conjunto en la sociedad. Un cambio en las estructuras de la economía de una nación tiene efectos en su estructura social: eso es inevitable. El nacimiento de una nueva clase social —a la que se ha llamado sociedad tecnologicada— demuestra la verdad de nuestra argumentación. Pero estos cambios en la estructura económica no necesariamente implican una ruptura con la forma en que la sociedad está organizada. Dentro del mismo sistema de organización social ha habido y hay cambios en las condiciones económicas que se reflejan en la vida social de la comunidad porque la mejoran. Puede haber, entonces, cambios substanciales y profundos sin menoscabo del sistema social ya aceptado (*op. cit.* Ép. 37).

(Aquí el documento cita el libro de Peter Viereck *Unadapted Man* como una referencia en la cual el autor nos dice que “los cambios pueden ser revolucionarios y que pueden darse dentro o fuera de la estructura tradicional establecida”).

Resumiendo, los salvadoreños tendrán que educarse en una “diligencia productiva” como parte de un modelo de desarrollo “estilo japonés”; lo que traerá consigo un cambio evolucionario a El Salvador dentro del sistema capitalista dependiente. Más adelante, en nuestra investigación veremos si este modelo, *sui generis*, se ha desarrollado o no.

Hay tres rasgos principales que resumen los objetivos de las reformas dentro de las metas que nosotros hemos señalado como implícitas en ellas:

1. El intento de extender la educación sistemática a “un número considerable de personas, para así asegurar al máximo una educación básica común y la viabilidad efectiva de la igualdad en cuanto a oportunidades de educación para toda la población, *sin otros límites que los relacionados a la capacidad académica*” (énfasis agregado). En esta área la Reforma dio prioridad a la expansión de la escuela secundaria y a los últimos grados de las escuelas primarias rurales (Documento No. 29, p. 18).

2. Mejorar la calidad de la educación sistemática. Para ello es necesario actuar sobre la base de un progreso continuo del personal de enseñanza, el contenido y métodos de la enseñanza y el uso de recursos proporcionados por la tecnología moderna”.

3. Perfeccionar la eficiencia del sistema educativo. El problema del abandono escolar tenía que resolverse, así como el problema de repetición, los cuales eran dos características negativas del sistema educativo de la Prerreforma. Al mismo tiempo, se reconoció la necesidad de utilizar mejor el espacio de los salones y el tiempo de los maestros y directores. Los siguientes eran vistos como factores imperantes en esta área: la reorganización del Ministerio de Educación; la extensión de doble turno, mejoramiento de la distribución geográfica para la construcción de escuelas, construyendo tres salones en la mayoría de ellas a fin de impartir los seis grados, utilizando el sistema de grupos dobles (la Reforma considera este sistema como  $3 + 3 = 6$ ) (*op. cit.* Ép. 19).

La Reforma Educativa fue adoptada, como hemos dicho, en 1968, y el 14 de Julio de 1971, la Ley de Educación General fue decretada bajo el No. 381/71. El Capítulo II, intitulado “Metas Educativas Nacionales”, contiene los puntos más sobresalientes, como son:

- I. Conducir a la persona que está pasando por el proceso de aprendizaje hacia la realización y estabilización de su personalidad y a ser un medio de transformación social y de desarrollo económico.

2. Luchar en contra de la intolerancia y del odio e inculcar el respeto por los derechos y deberes del hombre.

3. Preparar al estudiante para que trabaje eficientemente y comprenda el valor del trabajo como la fuente principal de la dignidad humana y del desarrollo socio-económico (Documento No. 29, p. 14)

La Ley estudia los lineamientos y las metas del sistema educativo así como los puntos específicos de cada uno de sus niveles –guardería infantil, educación básica, educación intermedia, educación superior, educación para adultos y especializada y la enseñanza de las artes. Afirma que la educación del Estado es gratuita y obligatoria. El principio de “libre de costo” se relaciona con la igualdad de oportunidades.

### **A. Educación básica**

El problema más serio que enfrentó la Reforma a este nivel, como lo hemos reiterado en la descripción del sistema educativo y de sus desventajas, consistió en extender la educación básica al mayor número posible de niños en edad escolar y retenerlos en las aulas una vez inscritos, mediante una disminución en la tasa de abandonos escolares y de repetición de grados. Este imperativo trajo otro: la necesidad de aumentar el número de escuelas y salones en las áreas rurales.

El sistema introducido por la Reforma une a la primaria existente con el antiguo Plan Básico en lo que se llamó “El Ciclo de Educación Básica”.

La Reforma, definitivamente, vio incrementarse las inscripciones a ese nivel. En los ciclos I, II, y III, notamos los siguientes incrementos cuantitativos, según aparece en el cuadro 2.

Los aumentos en la matrícula se registraron como sigue:

De 1969 a 1970, 4.8%

De 1970 a 1971, 1.0

De 1971 a 1972, 11.4

De 1972 a 1973, 8.5

Al mismo tiempo, notamos una leve mejora en cuanto al número de estudiantes que terminaron el curso –con algunas altas y bajas–, subió de 88.1% 1969 a 89.9 en 1973.

Analizando el comportamiento de los ciclos I y II podemos observar lo siguiente (ver cuadros 3-5).

Los incrementos en cuanto a los alumnos que terminaron el curso, son los siguientes:

## CUADRO 2 ESTADÍSTICAS ANUALES DE EDUCACIÓN BÁSICA, PRIVADA, URBANA Y RURAL

	1969	1970	1971	1972	1973
<b>Matrícula final total</b> (pública y privada)	<b>473 776</b>	<b>497 403</b>	<b>501 541</b>	<b>558 874</b>	<b>600 954</b>
PRIVADA	36 518	38 990	38 531	42 639	40 583
%	7.7	7.8	7.6	7.6	6.7
Ciclos I y II	20 840	23 539	23 490	26 818	26 946
% del total	4.3	4.7	4.6	4.7	4.4
Ciclos III	15 678	15 451	15 061	15 821	13 637
% del total	3.3	3.1	3.0	2.9	2.3
RURAL	1 609	1 834	1 631	1 892	1 679
% del total privado	4.4	4.7	4.2	4.4	4.1

Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación*, 1968-1969, 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972, 1972-1973, y 1973-1974, San Salvador, El Salvador.

De 1969 a 1970, 4.3%

De 1970 a 1971, 1.0

De 1971 a 1972, 9.5

De 1972 a 1973, 6.4

También podemos ver que la proporción de estudiantes inscritos en los ciclos I y II se redujo en relación al total de inscripciones primarias de 95.0% en 1969 a 89.3% en 1973. Esto se debió al incremento de estudiantes en el ciclo III, un aumento perseguido por la Reforma para eliminar el cuello de botella que caracterizó al sistema anterior. El ciclo III aumentó del 4.9% en 1969 al 10.6% en 1973 del total de la matrícula a este nivel.

Considerando la situación de las áreas rurales que siempre han carecido de servicios educativos suficientes, observamos que en 1969 la matrícula total representó 38.2%, misma que aumentó en 1973 un 2.5, esto es, 40.7. Podemos deducir que las áreas rurales no mejoraron mucho en los cinco años de Reforma, aunque sí hay un aumento significativo en el ciclo III, de 3.0% en 1969 a 8.4% en 1973.

Al considerar otro problema serio del sistema educativo salvadoreño —el grupo de edad estudiantil— nuestros cálculos (utilizando los únicos datos accesibles, de 1970 a 1972, que aparece en el cuadro 6) indican que la edad de estudiantes por grado ha demostrado un mejoramiento importan-

te en los grados 1-6, aunque el porcentaje de los estudiantes de edad normal inscritos en cada grado continúa siendo bajo.

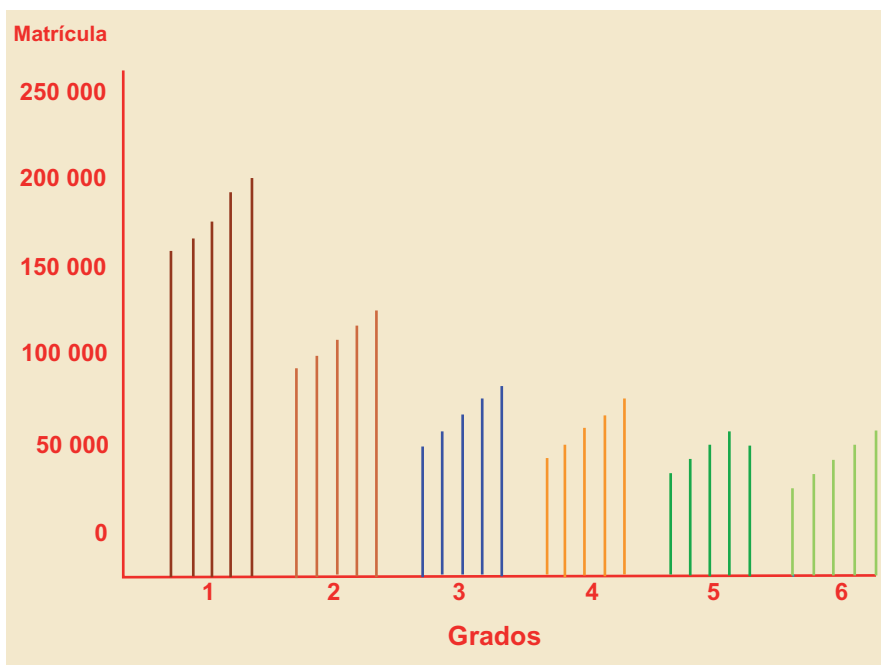
### CUADRO 3 ESTADÍSTICAS ANUALES SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA, PÚBLICA, URBANA Y RURAL

	1969	1970	1971	1972	1973
<b>Matrícula total</b>					
Matrícula inicial	495 830	511 687	547 599	562 569	622 720
Matrícula final	437 258	458 413	463 010	516 235	560 371
%	88.1	89.5	84.5	91.7	89.9
I y II ciclos	415 657	433 531	429 467	470 501	500 753
% de la matrícula total	95.0	94.5	92.7	91.1	89.1
III ciclo	21 601	24 882	33 543	45 734	59 638
% de la matrícula total	4.9	5.4	7.2	8.8	10.6
<b>Rural</b>					
Matrícula inicial	193 287	200 660	216 442	220 015	249 023
% de la matrícula total	38.9	39.2	39.5	39.1	39.9
Matrícula final	167 430	177 408	179 574	199 109	228 604
% de la matrícula total	38.2	38.7	38.7	38.5	40.7
I y II ciclos	166 768	176 661	178 51	196 671	223 575
% de la matrícula rural	99.6	99.5	99.4	98.7	97.8
% de la matrícula total	40.1	40.7	41.5	41.8	44.6
III ciclo	662	747	1 056	2 438	5 029
% de la matrícula total	3.0	3.0	3.1	5.3	8.4
% de la matrícula rural	0.3	0.4	0.5	1.2	2.1

Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación*, 1968-1969, 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972, 1972-1973, y 1973-1974, San Salvador, El Salvador.

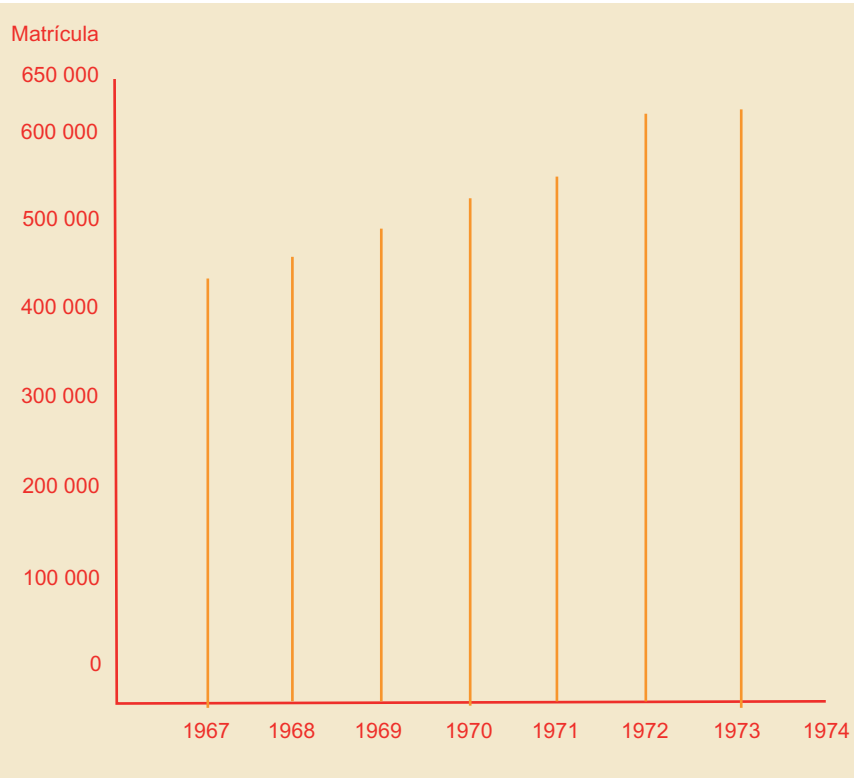
**CUADRO 4**  
**MATRÍCULA INICIAL TOTAL EN EDUCACIÓN BÁSICA,**  
**PRIMERO Y SEGUNDO CICLOS (Grados 1° al 6°)**  
**PARA CADA GRADO**  
**1970-1974**

Año	Total	GRADOS					
		1	2	3	4	5	6
1970	513 309	174 635	105 823	85 525	66 912	54 206	44 208
1971	562 780	187 157	112 861	87 975	71 090	56 564	47 133
1972	588 213	189 381	119 434	90 564	75 492	62 092	51 250
1973	613 810	201 346	123 179	94 802	75 708	64 265	54 510
1974	640 615	210 480	133 168	98 381	78 816	63 897	55 873



Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación, 1968-1969, 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972, 1972-1973, y 1973-1974, San Salvador, El Salvador.*

**CUADRO 5**  
**MATRÍCULA INICIAL TOTAL EN EDUCACIÓN BÁSICA,**  
**CICLOS I y II (GRADOS 1° AL 6°)**  
**1967 - 1975**

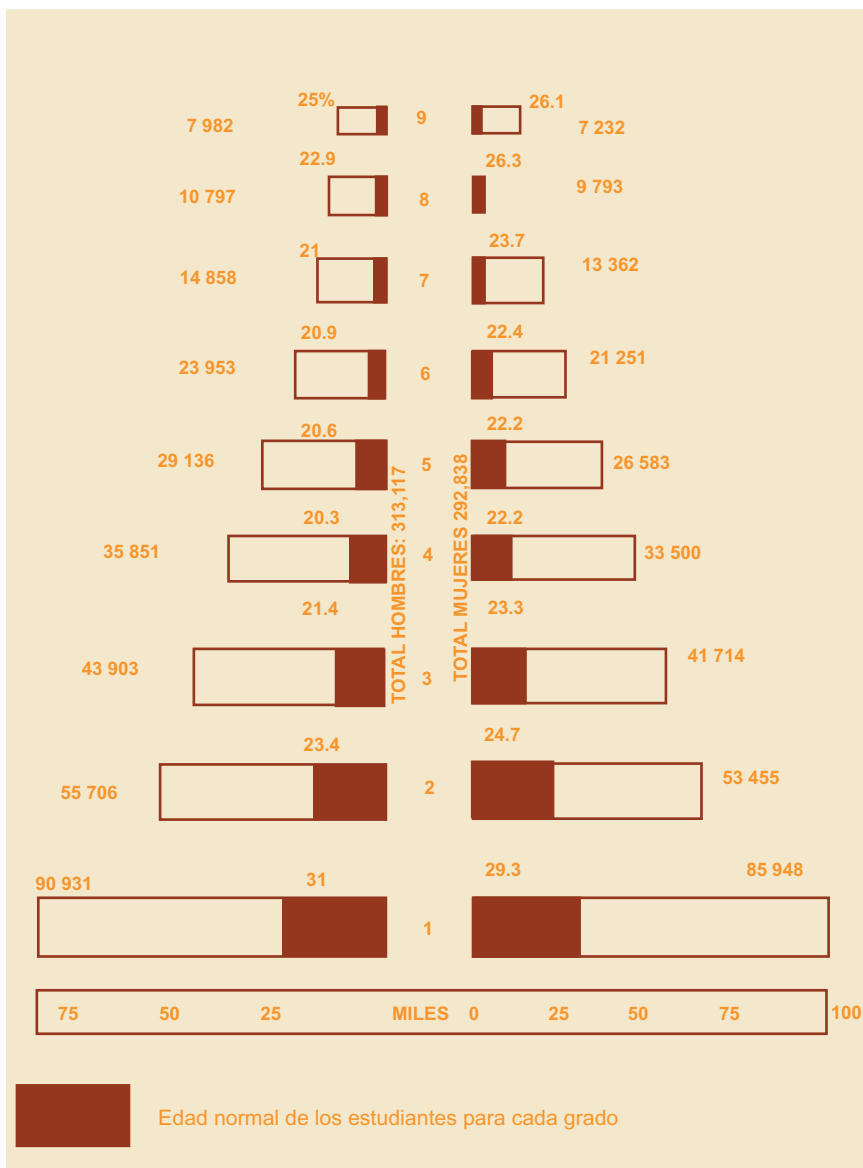


Año	Matrícula inicial
1967	475 365
1968	479 826
1969	516 875
1970	531 309
1971	562 780
1972	588 213
1973	613 810
1974	640 615

Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación, 1968-1969, 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972, 1972-1973, y 1973-1974, San Salvador, El Salvador.*



### CUADRO 6 MATRÍCULA TOTAL INICIAL, EDUCACIÓN BÁSICA EN LA ESCUELA DIURNA, POR GRADO Y SEXO, PÚBLICA Y PRIVADA, URBANA Y RURAL EN 1972



Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación*, 1973, San Salvador.

## B. Escuelas

El cuadro 7 manifiesta que en 1963, sólo el 15.7% de las escuelas ofrecía el primer grado, de tal modo que era físicamente imposible que los estudiantes continuaran sus estudios en ellas. Esto, obviamente, contribuyó al estancamiento escolar. En el mismo año, únicamente el 32.9% de las escuelas ofrecía hasta el 2o. grado, una limitación más del alcance del sistema educativo.

**CUADRO 7**  
**DISTRIBUCIÓN DE GRADOS POR ESCUELA EN 1963 Y 1972**

Grados	1963	%	1972	%
Sólo 1	412	15.7	68	2.6
1 a 2	863	32.9	716	27.3
1 a 3	265	10.1	230	8.8
1 a 4	153	5.8	199	7.6
1 a 5	125	4.9	95	3.6
1 a 6	803	30.6	1 314	50.1
Totales	2 621	100.0	2 622	100.0
Matrícula en 1963:	314 021			
Matrícula en 1972:	470 501			

En el cuadro 8 aparece que el número total de escuelas para Educación Básica –ciclos I, II y III– ha cambiado poco, y que de hecho disminuyó en 1968, 1969, 1970 y 1971, con relación a 1967.

En 1972, hubo un aumento considerable en la proporción de escuelas del ciclo 111 en relación al total general de escuelas en el Plan Básico –14.6%– si lo comparamos con 10.9 del total de 1967. Lo mismo sucedió en las áreas rurales donde, de 0.7% en 1968 pasó a 2.5 en 1972, lo cual representa una proporción muy baja.

## C. Bachillerato

El cuadro 9 muestra el incremento de este nivel de 1968 a 1973 en cada una de sus especialidades.

**CUADRO 8**  
**ESTADÍSTICA ANUAL SOBRE ESCUELAS, EDUCACIÓN BÁSICA,**  
**PÚBLICA Y PRIVADA, URBANA Y RURAL**

Año	1967	1968	1969	1970	1971	1972
TOTALES	3 173	3 029	3 150	3 121	3 167	3 262
I y II ciclo	2 829	2 697	2 817	2 787	2 861	2 788
%	89.1	89.0	89.4	89.2	89.3	85.4
III ciclo	344	332	333	334	336	474
%	10.9	11.0	10.6	10.8	10.7	14.6
Especialidades	23	36	40	29	30	28
URBANA	929	1 204	1 251	1 263	1 246	1 365
I y II ciclos	929	883	929	940	925	938
%	100.0	73.3	74.2	74.4	74.2	68.7
III ciclo		321	322	323	321	427
%		26.7	25.8	25.6	25.8	31.3
Especialidades		21	25	14	20	16
RURAL	1 900	1 825	1 898	1 858	1 921	1 897
I y II ciclos	1 900	1 814	1 888	1 847	1 906	1 850
%	100.0	99.3	99.0	99.4	99.2	97.5
III ciclo		11	10	11	15	47
%		0.7	0.6	0.6	0.8	2.5
Especialidades	10	15	15	9	14	12

Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación*, 1967-1968, 1968-1969, 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972 y 1972-1973, San Salvador, El Salvador.

**CUADRO 9**  
**MATRÍCULA FINAL DE SECUNDARIA,**  
**SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO, URBANO Y RURAL**

Año	1968		1969		1970		1971	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	19 913	100.0	21 633	100.0	23 320	100.0	24 171	100.0
Privado	12 967	65.1	14 795	68.3	15 374	65.9	15 310	63.3
Público	6 946	34.9	6 838	31.7	7 946	34.1	8 861	36.7
Académico	9 103	45.7	9 865	45.6	10 414	44.6	11 978	49.5
Privado	5 117	56.2	5 417	54.9	5 217 <sup>b</sup>	50.0	5 993	50.0
Público	3 986	43.8	4 448	45.1	5 197	50.0	5 985	50.0
Agrícola							74	0.3
Privado								
Público							74	100.0
Artes	c	c	52	0.2	c	c	c	c
Privado	c	c			c	c	c	c
Público	c	c	52	100.0	c	c	c	c
Comercio								
Administración							620	2.5
Privado								
Público							620	100.0
Turismo								
Privado								
Público								
Industrial	451	2.2	687	3.1	908	3.8	1 002	4.1
Privado	121	26.8	236	34.3	276	30.3	291	29.0
Público	330	73.2	466	65.7	632	69.7	711	71.0
Pedagogía	1 489	7.4					45	0.1
Privado	787	52.8						
Público	702	47.2					45	100.0
Navegación y pesca (todas públicas)								
Salud (todas públicas)								
<i>Vocacional (todas públicas)</i>								
Contabilidad	5 041	25.3	6 295	29.0	6 961	29.8	6 241	25.8
Privado	3 885	77.0	5 120	81.3	5 636	80.9	5 245	84.0
Público	1 156	23.0	1 175	18.7	1 325	19.1	996	16.0
Secretaría comercial	3 829	19.2	4 719	21.8	5 037	21.5	4 211	17.4
Privado	3 057	79.8	4 022	85.2	4 245	84.2	3 781	89.7
Público	772	20.2	697	14.8	792	15.8	430	10.3

CUADRO 9 (conclusión)

Año	1972		1973		1974 <sup>a</sup>		1975 <sup>a</sup>	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	28 109	100.0	30 816	100.0	44 700	100.0	51 537	100.0
Privado	16 537	58.8	14 034 <sup>b</sup>	45.6	23 422	52.3	28 307	54.9
Público	11 572	41.2	16 782	54.4	21 278	47.7	23 230	45.1
Académico	14 166	50.3	17 110	55.5	25 551	57.0	29 876	58.0
Privado	6 963	49.1	6 029	35.2			14 186	47.5
Público	7 203	50.9	11 081	64.8			15 690	52.5
Agrícola	328	1.1	530	1.7	754		573	
Privado								
Público	328	100.0	530	100.0			573	100.0
Artes	278	0.9	229	0.7	216		205	
Privado								
Público	278	100.0	229	100.0			203	100.0
Comercio								
Administración	4 789	17.0	8 108	26.3	13 903		15 513	
Privado	3 165	66.0	5 399	66.5			11 756	75.7
Público	1 624	34.0	2 709	33.5			3 757	24.3
Turismo	91	0.3	204	0.6	278		295	
Privado								
Público	91	100.0	204	100.0			295	100.0
Industrial	1 394	4.9	1 709	5.5	2 080		2 102	
Privado	349	25.0	284				503	24.0
Público	1 045	75.0	1 325	77.6			1 599	76.0
Pedagogía	157	0.5	241	0.7	318		620	
Privado	21	13.3	57	23.6			118	19.0
Público	136	86.7	184	76.4			502	81.0
Navegación y pesca (todas públicas)	89	0.3	127	0.4	225		169	
Salud (todas públicas)	91	0.3	175	0.5	296		296	
Vocacional (todas públicas)	45	0.1	85	0.2	135		144	
Contabilidad	4 275	15.2	2 071	6.7	832		1 300	
Privado	3 710	86.7	1 938	93.5			1 300	100.0
Público	565	1.3	133	6.5				
Secretaría comercial	2 406	8.5	277	0.8	112		444	
Privado	2 329	96.7	277	100.0			444	100.0
Público	77	3.3						

Fuente: Memoria de las Labores del Ministerio de Educación, 1968-1969, 1969-1970, 1970-1971, 1971-1972, 1972-1973, y 1973-1974, San Salvador, El Salvador.

a) Matrícula inicial.

b) Nueve centro educativos no proporcionaron sus datos.

c) Artes no reportó datos en estos años.

d) Matrícula en escuelas "normales".

Podemos apreciar los siguientes aumentos en la matrícula total:

De 1968 a 1969, 9.6%

De 1969 a 1970, 7.3

De 1970 a 1971, 3.6

De 1971 a 1972, 16.2

De 1972 a 1973, 9.6

Las escuelas privadas siempre captaron la mayor parte de la matrícula en este nivel y han logrado mantener su delantera, aunque ya ha bajado de 65.1% en 1968 a 45.6 en 1973, principalmente, porque la educación privada no incluye algunas especialidades introducidas por los diversos diplomas de la Reforma. De esta manera, podemos ver que, mientras algunas especialidades han disminuido en las escuelas privadas –Estudios Académicos, por ejemplo, cayó de 56.2% en 1968 a 32.2 en 1973– en otras, como Contabilidad (77.0% en 1968 a 93.5 en 1973), registró un aumento.

Entre los diplomas especializados introducidos por la Reforma, el Académico comprende 55.5% del total de la matrícula del nivel intermedio, Pedagogía (escuelas “Normales”) 0.7, Agricultura 1.7, Comercio y Administración 26.3, Turismo 0.6, Industrial 5.5, Navegación y Pesca 0.4, Salud 0.5, Vocacional 0.2, Contabilidad 6.7 y Secretaria Comercial de 166 estudiantes (24%) en 1968, bajó a 66 estudiantes (6%) en 1973. Educación física permanece igual, mientras que la Escuela de Agricultura declinó de 248 estudiantes (36%) en 1968 a 150 (14) en 1973; esto último en un país donde el 60% de la fuerza de trabajo se emplea en la agricultura.

#### **D. Educación universitaria**

La matrícula total en este nivel está concentrada en las dos universidades de El Salvador, la Universidad Nacional y la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Utilizando el cuadro 10, podemos observar el patrón tradicional de casi todas las universidades latinoamericanas, incluyendo una concentración fuerte de inscripciones en lo que se conoce como “escuelas tradicionales”. Tomando el último ejemplo del cuadro, vemos que en 1967, Leyes, Arquitectura-Ingeniería, Economía y Medicina, en ese orden, comprendían 47.1 % de la matrícula total.

Cabe subrayar que Ingeniería y Arquitectura aparecen juntas de tal manera que no podríamos distinguir si lo tradicional tiene prioridad –es decir, si hay una inscripción mayor en arquitectura que en ingeniería–. Estos datos son insuficientes para medir el peso de las carreras tradicionales, siendo que el 38.4% de la matrícula está dentro del área denominada “general” (sin declarar mayor en efecto), pero más adelante veremos el lugar que ocupa en la matrícula total. Así, en 1973, los cuatro cursos de estudio que ennumeramos con anterioridad, comprenden el 75.3% de la matrícula total y el 74, en 1974. Mientras tanto, siendo consistentes con este tipo

**CUADRO 10**  
**ESTADÍSTICAS ANUALES SOBRE EDUCACIÓN UNIOVERSITARIA**

	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Total de estudiantes	6 207	7 236	7 752	9 200	12 392	2 034	18 648	23 219
Leyes	817	787	672	525	907	*	1 557	1 875
%	13.0	11.0	8.5	5.7	7.3		8.3	8.0
Medicina	397	441	511	697	2 233	*	3 814	4 447
%	6.1	6.0	6.5	7.5	18.0		20.0	19.0
Química y farmacéutica	164	103	84	69	218	*	502	563
%	2.6	1.4	1.0	0.7	1.7		2.6	2.4
Odontología	96	82	64	139	357	*	623	677
%	1.5	1.1	0.8	1.5	2.8		3.3	2.9
Agronomía	116	122	173	175	541	*	1 193	1 388
%	1.8	1.6	2.2	1.9	4.3	*	6.3	5.9
Economía	918	926	1 028	1 133	2 987	*	4 781	6 332
%	14.0	13.0	13.0	12.0	24.0		26.0	27.0
Ingeniería y Arquitectura	864	810	859	1 072	2 606	*	3 927	4 560
%	14.0	11.0	11.0	12.0	21.0		21.0	20.0
Ciencias y Humanidades	291	307	506	566	1 180	*	2 249	3 372
%	4.6	4.2	6.5	6.1	9.5		12.0	14.0
Áreas básicas comunes	2 386	3 018	3 632	4 811	1 363			
%	38.4	41.7	46.8	32.2	10.9			

Fuente: (COAPLAN, 1975)

\* El desglose de los datos de 1972 no fue reportado por las universidades.

de universidad, un área como la Agronomía, de hecho incrementó su matrícula –aunque baja– de 116 estudiantes en 1967 a 1 388 en 1974, con porcentajes de 1.8% en 1967 a 5.9 en 1974 (véase el cuadro 11 para las matrículas en los diversos niveles).

Durante este periodo observamos un aumento rápido en la matrícula, lo cual implica una proporción mayor del presupuesto nacional dedicado a la universidad, en vez de a los niveles más bajos del sistema escolar.

### **E. Reforma del currículum**

La Reforma del currículum era uno de los objetivos básicos perseguidos por la Reforma integral. Se había caído en la cuenta de que, básicamente, “El currículum actual era arcaico y no respondía a las necesidades reales de la vida” (Béneke, 1968). Béneke agregó que el currículum anterior estaba diseñado para producir “archiveros humanos”, y que ese no era el objetivo de la nueva Reforma.

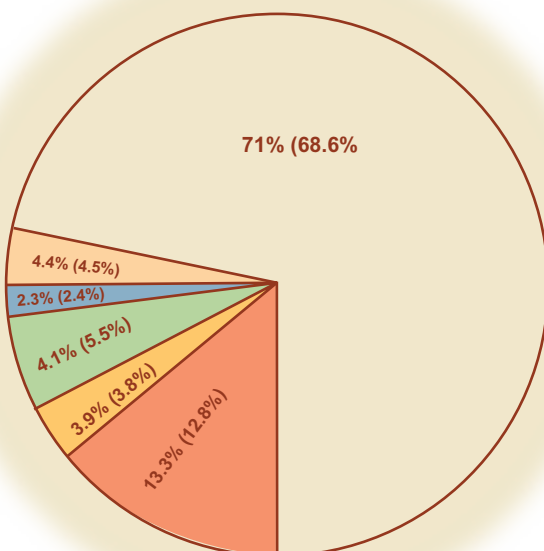
Para resolver este problema, el citado autor dio lugar a un examen minucioso y a una nueva redacción del currículum. La primera decisión fue acerca de cómo se realizaría la reforma curricular, lo cual llevó a decisiones que involucraban una reestructuración total del sistema educativo. De esa manera, se decidió que, dada la necesidad que tenía El Salvador de “fuerza de trabajo de nivel medio”, el sistema básico debía extenderse de seis a nueve años. Esto eliminaba once materias que formaban parte de los estudios de secundaria, agrupándolos en cuatro áreas académicas generales que anteriormente se impartían en educación primaria –matemáticas, ciencias, estudios sociales y artes del lenguaje– más inglés. Esto significó que biología, química y física no se impartirían sino hasta el bachillerato o nivel medio alto. Las materias como civismo, moral, geografía e historia se redujeron a un solo curso de ciencias sociales que enfatizaba el estudio sobre las realidades salvadoreña y centroamericana. Un curso único de matemáticas reemplazó a las tradicionales álgebra, geometría y trigonometría. El nuevo programa completo para los grados 1-9 se terminó en 1970.

El Ministerio de Educación intentó desarrollar destrezas, actitudes y hábitos en el estudiante a través del nuevo currículum, es decir, utilizarlo para cambiar perspectivas y comportamientos. Para el efecto, se equipó a los maestros con guías completas para una orientación metodológica (las cuales no estaban siempre dentro de sus posibilidades).

Con referencia a estas guías, White dijo que “Es difícil resumir un documento preparado tan detalladamente (se refiere a la guía para el primer grado) sin peligro de distorsionar la información, pero la impresión más fuerte que uno recibe consiste en la tensión existente entre el deseo de promover en los niños la observación de los elementos por ellos mismos y relacionar el aprendizaje de la escuela con las experiencias obtenidas fuera de la escuela, por un lado, y, por el otro, un énfasis continuo en urba-



**CUADRO 11**  
**MATRÍCULA INICIAL POR NIVEL, 1974**  
**(1975 porcentaje entre paréntesis)**



Matrícula inicial y total		1974	1975
Sectores público y privado	8 868 990	100.0	100.0
Preprimaria	38 271	4.4	4.5
I y II ciclos	617 149	71.0	68.6
III ciclo y carreras cortas	115 243	13.3	12.8
Educación de adultos	33 718	3.9	3.8
Educación media	44 700	5.1	5.5
Educación superior y universitaria	19 929	2.3	2.6

Fuente: *Memoria de las Labores del Ministerio de Educación, 1974-1975, El Salvador*

nidad, limpieza y buena educación, y respeto a la autoridad” (White, 1973: 235). Con respecto al documento anterior, White agregó que “Se debería inculcar el respeto hacia el maestro mismo, a los padres, a las personas distinguidas en la comunidad, a las fuerzas de seguridad y, claro, a los símbolos patrióticos que deben ‘venerarse’ “ (White, 1973: 236).

Un Grupo de Estudio del Banco Mundial mencionó que las actividades surgidas por las guías metodológicas presuponían la existencia de laboratorios y bibliotecas que de hecho no existen en la mayoría de las escuelas. Al mismo tiempo, su investigación reveló que los estudiantes no utilizaban los recursos de las comunidades, como los zoológicos, parques públicos, lagos, campos de cultivo, etc., tomando este hecho como “evidencia clara de que la educación continuaba girando en torno a los libros y a la escuela misma, sin extenderse a beneficiar a la comunidad o aprovecharse de ella”. Al comentar acerca de su estructura y diseño, el grupo del Banco Mundial aclaró que ciertas actividades específicas en las guías metodológicas se formularon en el supuesto de que “El Salvador es un país chico y que no tiene diferencias regionales básicas—cosa que nosotros sentimos que no viene al caso—, puesto que hay diferencias socio-geográficas muy marcadas entre un área y otra que demandan adaptabilidad en las actividades sugeridas” (Grupo de Estudio del Banco Mundial, mayo 1973, El Salvador).

Otro comentario básico sobre el trabajo de campo del grupo en 1973 en El Salvador, demostró que “El plan de estudio para el Ciclo Tercero es menos cargado en términos de horas por semana y de cursos básicos de lo que es necesario para este nivel del proceso educativo y de lo que, generalmente, esperan otros países”. Además, las artes manuales o prácticas se han eliminado en los tres años de este ciclo, contrariamente al carácter vocacional que este periodo de exploración de educación básica debería tener en las destrezas e intereses. Esta etapa en el proceso educativo inhibe, por tanto, el desarrollo de la destreza o de la parte psicomotora en la taxonomía de Bloom promovida en la Reforma. Por último, resumiendo lo que contiene el reporte, mencionaremos las siguientes características del currículum nuevo:

- a) Falta de planeación general
- b) Carencia de una planificación mejor del proceso de desarrollo
- c) Comunicación insuficiente.
- d) Deficiencia de control por parte del sector que tenía a su cargo el desarrollo del currículum para el ciclo tercero
- e) Rigidez en la aplicación al no tomar en cuenta las diferencias entre niños rurales y urbanos
- f) Preparación inadecuada del maestro para entender la Reforma y tomar conciencia de ésta y de sus consecuencias.

La siguiente afirmación de White, quizás sea la mejor forma de resumir las desventajas que hemos ennumerado: “Una objeción mayor y

fundamental. tal vez, consiste en que en este sistema el conocimiento y la información se consideran como recursos escasos que algunos individuos poseen y utilizan para su propio bien, impartíéndolos a otros en dosis pequeñas únicamente a cambio de compensaciones monetarias y de *status*" (White, 1973: 237).

## F. Evaluación de la escuela

El Documento No. 3 de la Reforma describe los cambios que ésta introdujo en el proceso evaluativo, estipulando que éste fuera un proceso sistemático de observación, llevando un *record* y evaluando el proceso básico de quienes se están educando. "Puede haber varios recursos para esta consideración: observación directa en los cambios del comportamiento de los niños, su participación en las diferentes actividades o detalles prácticos del trabajo escolar, la inspección de sus cuadernos de trabajo, la evaluación de sus reportes, observación de su espíritu de iniciativa y de sus actividades como miembros de un grupo, la manera como responden a cuestionarios y pruebas, etc." (*op. cit.* p. 49).

Los lineamientos básicos del sistema nuevo de evaluación son los siguientes:

- a) El maestro acumula, periódicamente, los logros educativos del estudiante en base a ellos le otorga las calificaciones correspondientes;
- b) Los exámenes permanecen vigentes, pero sólo como un medio más para evaluar el progreso de los estudiantes;
- c) En los dos primeros años se pone especial énfasis en la lectura y en la escritura para que los estudiantes más atrasados puedan pasar al grado siguiente mientras completan su aprendizaje.

Los efectos del sistema nuevo de evaluación pueden observarse en el cuadro 13, el cual demuestra una disminución en –la deserción escolar. En 1972, la matrícula del primer grado fue de 176 800 estudiantes de los cuales 67.5 % pasaron a segundo y 53.6 a tercero, etc. El cuadro 12 resume las tendencias que eran observables (ver también el cuadro 13).

Los efectos del nuevo sistema de evaluación inaugurado por la Reforma se encuentran en el cuadro 14. Este método de evaluación, también llamado "promoción orientada", fue un intento para superar los problemas serios, que hemos mencionado algunas veces, mismos que estaban relacionados con la tasa de abandono escolar. Esta tasa era tan alta que, en 1970, por ejemplo, necesitó 21 años para producir un graduado en las áreas rurales y casi 10 años en la ciudad (Grupo de Estudio del Banco Mundial, Mayo 1973).

**CUADRO 12**  
**COMPARACIÓN DE RETENCIÓN EN LOS TRES PRIMEROS**  
**GRADOS DEL SISTEMA ESCOLAR**  
**(Porcentajes relacionados con a matrícula del primer grado)**

Retención	1957-58	1961-62	1972-73	1973-74
De 1° a 2°	55.9	54.8	67.5	65.0
De 2° a 3°	39.4	38.0		53.6

Fuente: Aguilar Avilés. La investigación como auxiliar del planeamiento educativo. Universidad de El Salvador; El Salvador, julio de 1974.

Es evidente, que el nuevo sistema de evaluación ha propiciado un incremento en cuanto al número de estudiantes que permanecen en las escuelas. Sin embargo, este progreso no excluye que “para muchos maestros, ‘la promoción orientada’ ha minimizado los logros de los estudiantes puesto que los requerimientos mínimos en cada área son muy bajos” (Grupo de Estudio del Banco Mundial, Mayo 1973).

### G. Entrenamiento de maestros

Para el nivel elemental hasta 1967, existían 65 Escuelas Normales, de las cuales 63 eran privadas; en ellas se graduaban 50 maestros en promedio cada año.

Los maestros de secundaria se adiestraban en la Escuela Normal Superior, donde se graduaban 50 estudiantes por año, y también había graduados en Humanidades de la Universidad Nacional.

Aproximadamente 5 000 maestros de primaria obtenían empleo, y aunque el número de maestros aumentó hasta 3 500 por año, el Ministerio de Educación solamente absorbía 880 anualmente.

La primera acción que tomó la Reforma consistió en clausurar todos los cursos iniciales en las escuelas normales y convertidos en cursos de diploma que permitían que los estudiantes continuaran sus estudios en otras áreas. Esta medida eliminó la graduación de maestros de estas escuelas después de 1970. Al mismo tiempo, en 1968 se prohibió la entrada a la Escuela Normal Superior a fin de lograr la reestructuración de los programas de estudio. Esto fue un intento para detener el número creciente de maestros desempleados y para absorber algunos de los que ya se habían graduado. (Aquí, la Reforma demostró su preferencia por una técnica educativa altamente tecnologizada: Televisión Educativa, en vez de una técnica de mano de obra intensiva: maestros).

**CUADRO 13**  
**CAMBIOS EN LA TASA DE RETENCIÓN EN PRIMARIA**



Fuente: Gilberto Aguilar Avilés. Universidad del El Salvador, *La investigación como auxiliar del planeamiento educativo*, El Salvador, julio 1974.

a = Miles de estudiantes

b = Porcentaje de retención en relación al número inicial.

### CUADRO 14

#### ESTUDIANTES APROBADOS Y REPROBADOS, CICLO I Y II, 1972: SECTOR PÚBLICO, URBANO Y RURAL, ESCUELAS DIURNAS

Grado	Total	Aprobados	%	Reprobados	%
1	148 344	137 432	92.6	10 912	7.4
2	96 434	65 210	95.7	4 133	4.3
3	75 801	72 139	95.2	3 362	4.8
4	61 216	59 747	97.6	1 469	2.4
5	49 127	48 247	98.2	880	1.8
6	39 670	39 103	98.6	567	1.4
<b>Totales</b>	<b>470 501</b>	<b>448 878</b>	<b>95.4</b>	<b>21 623</b>	<b>4.6</b>

La “Ciudad Normal” se fundó en San Andrés, y se destinó a complementar el adiestramiento sobre las clases registradas al final en las anteriores escuelas normales para primaria y en la Escuela Normal Superior. Para lograrlo, había confianza en la ayuda de USAID —que era el más importante “donador” para la implementación de la TVE.

“La librería se puso en marcha mediante un préstamo pequeño de USAID, y mantiene una relación cercana con el Centro Regional para la Asistencia Técnica de USAID con sede en la Ciudad de México. El equipo de TV de circuito cerrado también fue donado por la USAID. Dos asesores técnicos en la biblioteca ayudaron a entrenar al personal, y fueron instrumentos para llevar a cabo esta facilidad, de importancia capital, para el programa académico de la escuela” (Mayo y Mayo, 1971: 70).

El Reporte de Stiglitz a la UNESCO señala que solamente había 600 maestros que no habían sido incorporados al final del Primer Plan de Cinco Años. La situación de la oferta era más drástica en el área de “Diplomas Diversificados” —creada por la Reforma— que para los maestros de Estudios Generales ya que el 90% de los maestros se había graduado en la Escuela Normal Superior o en la Universidad y, por tanto, sólo requerían clases de entrenamiento intensivo para poder calificar en Estudios Generales. Para los cursos especializados, por otra parte, que se ofrecían en El Salvador por primera vez, había la necesidad de desarrollar cursos especiales de entrenamiento de maestros. El Ministerio de Educación desarrolló un curso de nueve meses a fin de cualificar maestros para los institutos industriales y aun mandó maestros a España dentro de un plan de becas patrocinado por el gobierno español. Los maestros destinados a la especialidad de agricultura, eran entrenados en la Escuela Superior de Agricultura, en tanto que algunos países ofrecían becas para áreas tales como administración de hoteles, turismo, pesca y navegación.

El Grupo del Banco Mundial investigó la preparación y el grado de entrenamiento de los maestros, de lo cual citaremos algunas de sus observaciones. Con respecto al número de maestros entrenados en la “Ciudad Normal”, un equipo comentó que “tal vez pudiera considerarse que un número insuficiente de maestros se estaba entrenando para los ciclos 1 y 11 en relación a las metas fijadas para aumentar la matrícula en el Plan Educativo de Cinco Años, consistentes en una tasa anual de 40 000. Debemos hacer notar que, de 540 solicitantes, sólo 40 eran aceptados para realizar estudios de Bachillerato Pedagógico en 1973. Aun cuando el 100% se graduara al final de los tres años que duraba el curso, serían insuficientes para enfrentar la demanda que había de 1 000 maestros por año (a una proporción maestro/alumno de 1/40), principalmente, para las áreas rurales” (Mayo de 1973).

Los requisitos para ingresar eran tales que muchos maestros no lograban entrar, argumentándoseles que “los criterios para la selección eran muy rigurosos y que, muchas veces, a quienes se les permitía el ingreso, lo lograban a través de otros medios”. Tales problemas, supuestamente, indujeron al reporte del Banco Mundial a afirmar que “el país tiene dos escuelas universitarias de educación, y dado el crecimiento de estas instituciones –consecuencia de la Reforma Educativa–, debería hacerse un esfuerzo para hacerlos más responsables en la preparación de maestros. Considerando esto a mediano y a largo plazo, resulta antieconómico que el Estado gaste fuertes sumas de dinero en programas de capacitación, que ya están siendo cubiertos por instituciones de educación superior en las cuales el mismo Estado invierte una proporción considerable del presupuesto público” (Mayo 1973).

## H. Escuelas 3-3-6

Las escuelas de este tipo constan de tres salones de clase y tres maestros, que, a fin de reducir los costos, ofrecen 6 grados utilizando turnos dobles. La idea era crear escuelas que cubrieran hasta el sexto grado en las áreas rurales, en donde había carencia de primarias completas al iniciarse la Reforma.

La reducción de costos en este sistema se logró, no a través de un aumento de eficiencia, sino mediante una reducción del salario del maestro, ya que éste recibía un salario adicional módico por concepto del segundo turno. El salario normal para un maestro de los ciclos 1 y 11 debía ser de aproximadamente 400 *colones* (U.S. 160.00) al mes por concepto de un turno, en cambio, por dos turnos el maestro recibía 75 colones (U.S. 30) adicionales, en otras palabras, recibía un total de 475 colones en vez de los 800 que debía percibir. Este hecho causa resentimiento en los maestros afectados, quienes sienten que son objeto de explotación por parte del Ministerio de Educación.

El Grupo de Estudio del Banco Mundial estableció, respecto a este modelo, que el diseño del establecimiento físico de estas escuelas tenía fallas, consistentes en una falta de flexibilidad que imposibilitaba la expansión. Se criticó, asimismo, los lugares elegidos para estas escuelas, sobre la base de que los sitios, aparentemente, habían sido seleccionados más por razones políticas que por razones pedagógicas.

## I. Análisis de la Reforma

Los análisis de los efectos de la Reforma son virtualmente inexistentes a excepción de los realizados por el Ministerio de Educación. Nuestra investigación ha traído a la luz algunos otros, así como el efectuado por Luis Valero Iglesias en la que subraya lo siguiente:

Esa educación sólo jugará el papel de dar y producir carne de cañón para una estructura socio-económica de dominación en la cual los educados son los que mejor sirven y captan incondicionalmente una estructura socio-económica que produce países como los nuestros, donde existe un desempleo crónico del 65%, con una población infantil desnutrida del 92.1; y con una sociedad donde el 88 vive con  $\phi$  0.80 de Colón. Además, nuestra disponibilidad de alimentos durante el año 1970 no cubrió ni el 50% de los requerimientos del periodo y existe un déficit habitacional de 352 770 unidades. Esto es lo que la actual estructura produce y, por lo tanto, producir educados, según sus exigencias, es seguir produciendo mayor cantidad de indigentes. La educación que demanda la estructura socio-económica actual no es la educación para la liberación, sino la educación para el mantenimiento del *statu quo* (1975:20).

Valero Iglesias continúa afirmando que “. . . después de 7 años de reforma educativa, el 73.4% de todos los estudiantes de 4° año no puede leer todavía. El 83.2% de los estudiantes de 5° año no puede dividir o restar. El 90% de todos los niños que pertenecen teóricamente al grupo de once años, está tres años retrasado en sus habilidades (*Abra*, No. 7, Octubre 1975: p. 21).

Las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación presentan una imagen distinta, como, por ejemplo, cuando aseguran:

El Ministerio de Educación está comprometido con la mayoría. Por consiguiente, el sistema no es una educación clasista y por lo tanto no está organizado para conservar al estudiante en su nivel presente de *status* social. Por el contrario, el sistema está diseñado para promover a la totalidad de la población en edad escolar de manera que el estudiante ascienda en el nivel de la pirámide educativa por razón de su talento y no por razón de su clase (Documento No. 1.Ép. 7).



Reconoce la “cobertura” limitada del sistema educativo cuando expresa que “El sistema escolar tiene un acceso limitado al nivel intermedio. (No está claro por qué se menciona el nivel intermedio cuando el mismo problema existe en todos los niveles). Por ahora el sistema ofrece la máxima cobertura que puede... en nuestra opinión, no se puede satisfacer todavía la demanda total” (*op. cit.* Épp. 7-8). Y aunque se afirma que no se pretende sostener una educación vinculada a una clase, sin embargo, no es difícil adivinar que aquellos para quienes el acceso está vedado no pertenecen a las clases superior o media sino a la clase baja. Hablando de apoyo para medidas que propiciarían la movilidad social, más aún, con la inherente referencia obvia al desposeído, se supone que la ruptura del *status quo* puede realizarse “en razón del talento”. Esta aseveración ignora totalmente las últimas investigaciones sobre el éxito escolar que revelan, inequívocamente que una de las variables más importantes de tal éxito es, precisamente, el fundamento socio-económico de los estudiantes en cuestión: los sectores de la clase más baja tienden hacia un nivel marcadamente inferior que los que pertenecen a las clases media o superior (Husen, 1975; Levin, 1973; Bondon, 1973; Bowles and Gintis, 1976; Thorndike, 1975; Walker, 1975; Rawls, 1971). Obviamente, no pretendemos sostener que el Ministerio de Educación es inconciente de esta evidencia; por el contrario, creemos que ésta es la forma de justificar el fracaso escolar proclamando, que ésta es consecuencia de “una carencia de talento” de parte de los individuos y no de las drásticas desigualdades de la sociedad de la que el individuo es un producto.

El reporte que hemos citado propone el ejemplo de una educación intermedia diversificada insistiendo en la naturaleza no clasista del sistema educativo, subrayando que ofrece acceso al nivel medio técnico para el que “es necesaria una estrecha coordinación entre inteligencia y aptitudes. . . La diversificación en muchas áreas técnicas por su naturaleza, demanda una selección en razón no del *status*, sino del talento y vocación” (*op. cit.* Épp. 8-9). Nuevamente, el reporte “olvida” mencionar en su análisis que en los países capitalistas la educación técnica está dirigida hacia los estudiantes de las clases baja y media baja (Husen, 1975; Levin, 1974 y 1976; Carnoy y Carter, 1974; Bandelot y Establet, 1971; Carnoy y Levin, 1976; Carnoy, 1974); o ¿tendríamos que creer que la clase superior salvadoreña inscribiría a sus niños en este tipo de educación?

Este mismo reporte anota a *propósito* de la educación de adultos que “El adulto representa el nivel tradicional de producción. A través de su historia, el país ha probado la estrecha relación entre educación y productividad; y precisamente porque esta relación ha sido verificada, el país no desea que la población económicamente activa sea analfabeta. Por ello, la preocupación por la alfabetización ha permanecido constante administración tras administración” (*op. cit.* Épp. 10-11). Comparando esta pretensión con el hecho de la restringida cobertura en la educación de adultos ofrecida en los últimos siete años desde la Reforma, podemos afirmar, utilizando más cuidadosamente los términos del Ministerio de Educa-

ción, que “administración tras administración, la *carencia* de preocupación por la alfabetización ha permanecido constante”.

Puesto que el analfabetismo llega casi al 50%, podríamos sostener la hipótesis de que la educación de adultos precisaría abarcar, al menos, a 481 115 gentes, que no lo hace (En 1974, la matrícula inicial –que es siempre más alta que la final– muestra que 33 718 adultos, –3.9% de la matrícula total en el sistema educativo correspondió al nivel de educación de adultos; mientras que en 1975, las cifras fueron 35 673 y el 3.8%, respectivamente).

Como lo hemos mencionado, el grupo de estudio del Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial llevó a cabo un estudio sobre la Reforma Educativa en El Salvador en Mayo de 1973. Seis grupos de trabajo de 4 investigadores cada uno analizaron las características sobresalientes de la Reforma. En efecto, su vista de conjunto de la Reforma indicó que, en un sentido científico, era más exacto hablar de un proceso de modernización que de una reforma educativa *per se*, dado que la base material de la sociedad y sus relaciones de producción resultantes no habían cambiado. La clase de la relevancia del paso hacia la modernización y racionalización representada por la “Reforma” dependería del desarrollo exterior del mismo sistema educativo. Su opinión fue en el sentido de que deberían catalizarse cambios sociales más profundos mediante la modernización de la educación, pero que ésta era sólo una posibilidad y que este efecto, como tal, no era un objetivo explícito de la Reforma.

El reporte estudia las metas y caracteres de la inversión y del gasto público en educación y la citada evidencia de un proceso de cambio –no acompañada por cambios estructurales en el país– orientado hacia la formación de “recursos humanos”. Por lo tanto, aunque un diagnóstico del sector educativo revela una alta proporción de ciudadanos que o no participa en el sistema formal de educación o alcanza el sexto grado, la modernización y democratización educativa se concentra en los altos niveles. La justificación de una estrategia selectiva –énfasis en el tercer ciclo, escuela media diversificada, duplicación de la matrícula en la universidad, etc.– descansa en su supuesta eficiencia económica. Sin embargo, los indicadores económicos señalan el hecho de que el problema de desarrollo y los problemas concomitantes de desempleo en El Salvador no se originan en la carencia de mano de obra preparada sino más bien en la estructura interna y en las relaciones internacionales de aquel país.

A esta luz, el énfasis en los niveles superiores pierde su validez económica, no dejando ninguna otra justificación para esta política sino la racionalización de la perpetuación de un sistema injusto a través del aparato educativo.

Una reforma, como lo hemos mencionado, centralizada en la administración, que se ha asociado con la manera en que la –Reforma fue impuesta, suscitó la sospecha en muchas personas pertenecientes al sistema educativo, de que la Reforma tuvo su origen en un grupo pequeño de salvadoreños en colaboración con un grupo de expertos extranjeros– más

aun, que fue implementada sin la previsión necesaria ni consideración de las metas.

Esta sospecha pudo fundarse en el hecho de que... la aceptación de los cambios no implica la comprensión de éstos. Con excepción de los escalones superiores de los directores y guías del sistema educativo, maestros, estudiantes y ciudadanos comunes ignoraban el objetivo y profundidad de la Reforma Educativa. Esto es más notorio en el caso de los nuevos currículos, los cuales son mal interpretados por un considerable número de maestros, cuya carencia de familiaridad con las innovaciones los ata con los antiguos métodos de transmisión de la información sin indicio de cambio (Banco Mundial, 1973).

Tal vez por esta razón los maestros no prestan mucho apoyo a la Reforma, en el entendimiento de que las vías y los medios son inadecuados para la tarea de mejorar y entender la educación.

Algunos maestros afirman aceptar la Reforma y parecen favorecerla pero sin conocer cuál es su contenido, o cómo interpretar sus objetivos. Otros creen que la Reforma Educativa consiste únicamente en la consolidación de los programas y en el uso de la televisión.

¿Qué causas existen, además de las ya mencionadas, para esta actitud? Aparentemente, una causa es la siguiente:

... una vez que los planes para la Reforma Educativa se formularon, se distribuyeron entre los diferentes sectores concernientes, sin una campaña fuerte y convincente en su favor —esto condujo al rechazo o a una interpretación deformada por parte de un número significativo de maestros como resultado de una desigual preparación y aplicación de la accesibilidad y contenido de la Reforma (Banco Mundial, 1973).

Nélida Amaya Montes resume la actitud de “ANDES” (Unión de Maestros) respecto a la Reforma Educativa de esta manera:

Una reforma educativa real tiene que ir de la mano con un cambio en las condiciones socio-económicas de nuestro país. El desarrollo cultural del país es inconcebible en las presentes condiciones. Una reforma, como la instituida recientemente, busca mantener el dominio de nuestro pueblo que sigue al margen de los elementos básicos de la cultura.

Otra anotación que hace el reporte del Banco Mundial es que “la relación de costos entre los niveles educativos en el Salvador es muy diferente del promedio de América Latina:

Costo por estudiante	América Latina (USD\$)	Relación	El Salvador	Relación
Primaria	82	1	40	1
Secundaria	135	1.6	166	4.1
Superior	625	7.6	800	20.0

El hecho de que el costo de un alumno en el nivel superior sea 20 veces mayor que en el nivel primario constituye un obstáculo difícil de vencer para lograr las metas de entender la educación y proporcionar igualdad de oportunidades (Banco Mundial, 1973).

Parece que muchos de estos problemas no fueron entendidos por quienes eran importantes en la toma de decisiones en la realización de la Reforma Educativa. Como ejemplo, se podría citar a Manuel Luis Escamilla a quien se considera un "ideólogo" de la Reforma.

leyendo su último libro encontramos comentarios como el que sigue:

La Reforma, por tanto, inequívocamente concibe la cultura como un factor de productividad, como un multiplicador socio-económico... Consecuentemente, la educación es el recurso más grande de nuestro nacionalismo político porque ha colocado los cimientos de una gran estructura para adquirir los recursos necesarios a fin de superar el subdesarrollo (Escamilla, 1975: 35).

Por consiguiente, un país que quiere pasar del subdesarrollo al desarrollo, una sociedad que tiene formas preindustriales de producción y consumo, puede, si lo decide, diseñar un sistema educativo que le permitirá rápidamente dejar atrás el subdesarrollo y lo conducirá a formas satisfactorias de vida individual y social (Escamilla, 1975: 39-40).

Regresando a nuestros comentarios anteriores, podemos reiterar que en un periodo de aproximadamente 8 años, a partir de que se implementó la Reforma no se han registrado cambios significativos en la estructura económica o política que puedan permitir la realización de los objetivos citados por Escamilla en un país como El Salvador.

Tal vez, otra cita de su libro servirá para mostrarnos cuáles son de hecho los resultados deseados por los proponentes de la Reforma:

Siendo la educación la que produce los medios correctos de la transformación

social y del desarrollo nacional, tiene su base en los efectos multiplicadores de la cultura, esto es, de la ciencia y tecnología...

La transformación social y económica implícita en el “desarrollo”, durante cuatro siglos no se concibió como una aspiración sociológica que podía planificarse en uno u otro campo. Sin embargo, la humanidad tiene muchos ejemplos de cambio social de esta naturaleza, casi todos los líderes han formulado respuestas políticas en los siglos pasados. Por ello resulta que la transformación social y económica, que se basa en una ruptura explosiva de las estructuras sociales por medios políticos, engendra violencia.

Las directrices de políticos, particularmente las originales en un estrecho cañón de ideas o, lo que es lo mismo en una ideología, conduce a la violencia...

El camino de la violencia implica, en un primer lugar, la toma del poder por la fuerza mediante arreglos, y la ruptura de la organización del Estado... La vía no-violenta, en cambio, conserva el sistema de organización del Estado, no requiere el control del poder político y tiene confianza en los efectos multiplicadores de la cultura. Alemania Occidental, después de la Segunda Guerra Mundial, y Japón en el presente, son dos brillantes ejemplos de ello... Por tanto, la seguridad de lograr “el desarrollo” a través de la educación –vía no violenta– viene de la evidencia multiplicar los efectos de la cultura (*op. cit.* Épp. 61-63).

Escamilla se ofendería, sin duda, por las conclusiones obvias que se pueden sacar de sus afirmaciones como la ideología de la Reforma. Lo que encontramos aquí, y en toda la base ideológica de la Reforma, es la concepción simplista según la cual la alfabetización general y la creación de escuelas técnicas aparecen como el remedio universal de todas las calamidades del subdesarrollo. La falacia consiste aquí en atribuir a la educación el papel de un propulsor automático del desarrollo, sin considerar seriamente las características y la receptividad del sistema productivo.

Como hemos visto, la Reforma se concentró en el tercer ciclo –esto es, educación intermedia– y los diplomas diversificados se diseñaron, principalmente, para producir recursos humanos adecuados en cursos de carreras cortas. Un funcionario del Ministerio de Educación, Gilberto Aguilar Avilés, hizo un estudio de un sector de estudiantes intermedios en los institutos nacionales como parte de los requisitos para obtener un grado. Formuló dos preguntas básicas:

1. ¿Qué esperaban los estudiantes salvadoreños de su educación?
2. ¿La educación trata de sostener el desarrollo económico y social?

Su cuestionario fue aplicado a 394 estudiantes en 1974, distribuido como sigue entre las varias carreras-diploma:

Industrial	182
Hotel y Turismo	67
Agricultura	72
Salud	73
Total	394

En respuesta a la pregunta “¿Qué hará usted cuando termine su especialidad?” que tendería a revelar las expectativas inmediatas de los estudiantes, se dieron las siguientes respuestas:

- 63.9% deseaban continuar estudiando en un nivel superior;
- 35.5 preferían trabajar de inmediato.

Los primeros, contestando a la pregunta: ¿qué cursos les interesaría seguir?, respondieron de la siguiente manera:

- 52.5% prefirieron una carrera profesional como médico o graduado-universitario; .
- 43.4 escogieron un curso técnico de 2 o 3 años.

En otras palabras, estos jóvenes estaban todavía muy lejos del momento de “saltar a la acción” (Aguilar, 1974: 77-80).

La mitad del 63.9% que deseaba continuar estudiando adujo motivos económicos en la elección de su diploma, y el 60.9 de ellos dijo que aceptaría trabajo inmediatamente si tuviese la oportunidad, aun cuando su deseo expreso había sido seguir estudiando.

Aguilar analiza los resultados subrayando que:

El Ministerio de Educación, al crear los diplomas prácticos diversificados, tuvo mucha confianza en que los jóvenes serían motivados hacia el trabajo; la mayoría parece querer diferir este paso hasta haber concluido un prolongado curso de educación superior...

Esta motivación exigua hacia el trabajo, parecería indicar una escasez de orientación vocacional en las escuelas. Pero al mismo tiempo, la ferviente esperanza de alcanzar los más altos niveles del sistema, en contraste con el probablemente limitado potencial económico de sus padres (suposición basada en su bajo nivel educativo), puede crear agudos y dañinos sentimientos de frustración en estos jóvenes si no satisfacen sus aspiraciones... La persona joven que entra en un curso vocacional de estudios sin la seguridad de con-

seguir un buen trabajo al término de sus estudios, parece buscar refugio en un sentimiento subjetivo, en un deseo de permanecer en el sistema educativo tanto como sea posible (Aguilar, 1974: 83-86).

Para terminar nuestra descripción y análisis del sistema educativo salvadoreño, haremos referencia a uno de los documentos producidos por la Oficina de Planeación y Organización (ODEPOR) del Ministerio de Educación que analiza el sector educativo. Estos documentos son estudios preliminares y, por consiguiente, de carácter provisional y sirven para estimular críticas y comentarios. Estos datos son el resultado de un esfuerzo de la División de Análisis Sectorial y de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID) en cooperación con el personal del Departamento de Censos de los Estados Unidos (bajo contrato de la AID) que aconsejaba y proporcionaba los servicios de procesamiento de datos a ODEPOR. De acuerdo a una entrevista personal con el Director de ODEPOR, arquitecto Carlos E. Heyman, AID da un aporte anual de 100 000 dólares, balanceado con una suma igual aportada por El Salvador, para mantener la ODEPOR en acción.

El documento en cuestión es *Documento Estadístico de Trabajo No. 11*, "Estimaciones de Actividades y Comportamientos de los Directores y supervisores de las Escuelas de Educación Básica y sus Relaciones con los resultados de la Prueba Nacional", publicado en marzo de 1976. Este documento contiene las tabulaciones cruzadas de varios caracteres y actividades de los supervisores y directores de las escuelas de educación básica, así como también su relación con los resultados nacionales. La información de estos funcionarios se recogió como parte de los tests de 1974. Las cifras son estimaciones sobre el número de estudiantes que asistía a los grados 2, 3, 5, 6, 8 y 9 en 1974, basados en un muestreo de 610 escuelas de educación básica. Parece mejor presentar únicamente las partes más importantes del cuadro para facilitar la organización y comprensión. "R.E." niveles normales de "rendimiento escolar".

El cuadro 15 trata de comparar las opiniones de los directores y supervisores para definir cuáles problemas comunes les parece que ameritan mayor atención, con el fin de ofrecer posibles recomendaciones.

Hay una diferencia de opinión, particularmente notable, entre los dos grupos en cuanto a la preparación científica de los maestros. Vemos que el 28.2% de los supervisores piensa que éste es un problema que debería recibir mayor atención, mientras que sólo un 2.4 de los directores lo siente así. Una diferencia similar ocurre en el área de la preparación pedagógica insuficiente por parte del maestro, donde el 42.7% de los supervisores la catalogaron como un problema; en tanto que sólo el 5.9 de los directores la vieron de ese modo.

En un grado menor, hay también diferencias en la carencia de orientación al grupo docente (23.3 % de los supervisores y 17.0 de los directores sienten que existe esta carencia); en cambio, la variable "deficiente planeación del trabajo de los maestros" (fue considerada como un problema por el 29.1 de los supervisores y el 8.8 de los directores).

**CUADRO 15**  
**EL SALVADOR: COMPARACIÓN DE LAS OPINIONES DE**  
**SUPERVISORES Y DIRECTORES**

Problemas que requieren más atención	Supervisores (N = 103)		Directores (N = 2 948)	
	Número	%	Número	%
Preparación científica deficiente de los maestros	29	28.2	71	2.4
Preparación pedagógica deficiente de los maestros	44	42.7	173	5.9
Falta de estudio de los estudiantes	49	47.6	1 681	57.0
Falta de cooperación de los padres de los estudiantes	90	87.4	2 144	72.7
Falta de orientación de los maestros	24	23.3	502	17.0
Planeación insuficiente del trabajo de los maestros	30	29.1	259	8.8
Problemas socio-económicos de los estudiantes	97	94.2	2 463	83.5
Defectos de la planta física y de mobiliario	22	21.4	908	30.8
Falta de libros de texto y de otros materiales educativos			1 598	54.2

Fuente: ODEPOR, Reporte No. 11, Ministerio de Educación, marzo 1976, El Salvador.

Hubo un consenso aproximado en dos áreas: problemas socio-económicos de los estudiantes, manifestado por el 94.2% de los supervisores y el 83.5 de los directores; y falta de cooperación con los padres, avalada por el 87.4 de los supervisores y el 72.7 de los directores. Aparentemente, las opiniones difieren en áreas cuya responsabilidad cae, básicamente, en el maestro, y tiende a estar más acorde cuando se trata de los factores externos de la escuela. La otra área, que pensamos debe hacerse notar, se



refiere a la cooperación con el Ministerio de Educación, por ejemplo, en el caso de libros de texto y otros recursos escolares. Aquí, los supervisores, que son el agente representante del Ministerio, callan, mientras que el 54.2% de los directores ven un problema en esa área.

**CUADRO 16**  
**TÉCNICAS METODOLÓGICAS USADAS POR LOS MAESTROS Y R.E.**

Técnica	Directores	Estudiantes	R.E. <sup>1</sup>
Total	2 934	364 017	50.9
Equipo de maestros			
Sí	2 165	312 018	50.9
No	40	2 569	61.7
No respuestas	732	49 430	50.9
Instrucción individualizada			
Sí	567	63 991	51.3
No	253	28 933	51.2
No respuestas	2 214	271 041	50.8
Investigación			
Sí	1 726	278 701	50.6
No	75	4 118	57.9
No respuestas	1 135	81 197	51.4
Uso de laboratorio			
Sí	569	214 298	50.7
No	263	26 700	50.2
No respuestas	2 103	204 954	50.8
Lecturas			
Sí	1 564	214 928	50.7
No	66	11 892	50.2
No respuestas	1 305	137 198	51.2

Fuente: ODEPOR, Reporte No. 11, Ministerio de Educación, marzo 1976, El Salvador.

<sup>1</sup> Rendimiento escolar.

El cuadro 16 trata de descubrir, a través de la opinión de los directores, si las técnicas metodológicas de los maestros tienen algún efecto significativo en R.E. Un análisis de los datos es especialmente interesante,

porque una meta básica de la Reforma consistía en introducir las últimas técnicas "modernas" para llevar el rendimiento escolar, en el cual un grupo de maestros tiene un R.E. de 50.9%, en tanto que otro muestra 61.7.

La instrucción individualizada revela una diferencia pequeña -51.3% para quienes la tienen y 51.2 para quienes carecen de ella. Los que emplean técnicas tales como la investigación tienen un R.E. de 50.6, significativamente más bajo que el 57.9 de quienes no la usan. El uso de laboratorios tiene cifras ligeramente más altas: 51.2 sobre 50.2— este uno por ciento de diferencia es el más amplio de los dos casos en que las técnicas metodológicas elevaron el R.E. Partiendo de esta evidencia podemos concluir, no que la falta de resultados provenga de las técnicas metodológicas en sí mismas, sino más bien (puede ser) del uso insatisfactorio que de ella hacen los maestros.

El cuadro 17 muestra que los estudiantes de las escuelas que ofrecen los servicios indicados, obtienen un mejor R.E. con una sola excepción—televisión educativa: estudiantes sin ETV muestran 52.1 % contra 48.1 de quienes disponen de ETV— una diferencia de 4.9. Como en otras áreas, la diferencia más significativa -13.3— que contribuye a una cifra mayor es la existencia o carencia de un círculo de lecturas ("programa de lecturas" en el cuadro), seguido por el oficio de orientador que tiene un diferencial favorable de 8.0. Para terminar, haremos la siguiente observación: el cuadro 17 revela justamente cuántos estudiantes, la inmensa mayoría, no tienen acceso a los servicios mencionados, debido a que sus escuelas carecen de ellos.

## SUMARIO Y CONCLUSIONES

En nuestra breve descripción de los principales caracteres del sistema educativo después de la promulgación de la Reforma Educativa, hemos podido observar algunos aspectos positivos, y otros negativos, de la Reforma Educativa en El Salvador.

Las desigualdades externas que caracterizaban la era de la Prereforma persiste hoy día en El Salvador, donde la población campesina abandonada y marginada sufre una alta incidencia de desnutrición. Buena salud y servicios sociales únicamente están al alcance de los relativamente ricos.

El Salvador promueve que las corporaciones extranjeras y domésticas inviertan en industria que requieren capital intensivo al mismo tiempo que solicitan la transferencia de alta tecnología inapropiada para las necesidades del país y para el empleo de su excedente de mano de obra. Por tanto, no es sorprendente encontrar en El Salvador una elevada proporción de desempleo en las áreas urbanas y un desempleo dramático en las áreas rurales donde la mayor parte de los trabajos disponibles son de acuerdo a las estaciones del año.

### CUADRO 17 EL SALVADOR: SERVICIOS PROPORCIONADOS POR LAS ESCUELAS

Técnica	Directores	Estudiantes	R.E.
Total			
Biblioteca	2 948	364 987	50.8
Sí	895	152 552	52.4
No	1 022	119 426	48.7
No respuestas	1 032	93 008	50.9
Mínimo de laboratorios			
Sí	627	126 423	51.0
No	948	107 246	48.7
No respuestas	1 327	131 318	52.3
Oficinas de orientación			
Sí	142	34 119	56.3
No	1 019	119 507	48.3
No respuestas	1 788	211 361	51.4
Programa de lecturas			
Sí	207	27 860	62.4
No	985	120 633	48.7
No respuestas	1 757	216 494	50.5
Laboratorio			
Sí	425	61 511	53.6
No	875	103 451	48.6
No respuestas	1 668	200 025	51.1
Sistema TVE			
Sí	454	117 272	48.1
No	2 495	247 715	52.1
No respuestas	2 495	247 715	52.1
Comedor escolar			
Sí	531	66 669	50.4
No	814	99 437	48.5
No respuestas	1 664	198 882	52.1
Laboratorio de material pedagógico			
Sí	122	23 494	52.6
No	990	119 088	48.1
No respuestas	1 836	222 405	52.1
Laboratorio de material pedagógico			
Sí	351	64 303	52.7
No	904	103 657	48.5
No respuestas	1 694	197 027	51.4

Fuente: ODEPOR, Reporte No. 11, Ministerio de Educación, marzo 1976, El Salvador.

El Salvador lanzó una Reforma Educativa que se basaba en la expansión de la educación secundaria –el llamado cuello de botella del sistema– a fin de preparar trabajadores calificados para el crecimiento del sector industrial, que en realidad no creció como se esperaba.

También vimos cómo las aspiraciones de los estudiantes salvadoreños quedaron insatisfechas, tanto en las posibilidades para lograr una educación en todos los niveles, cuanto para entrar en la fuerza de trabajo al salir del sistema.

La Reforma Educativa, si bien aumentó el número de estudiantes, no creó empleos a nivel universitario, tampoco se operó cambio alguno en la infraestructura económica que hiciera posible la incorporación de los nuevos graduados.

Aunque El Salvador tenía una alta proporción de analfabetismo en 1968, no se hizo ningún intento para acometer una campaña seria de alfabetización. ¿Por qué? Porque era improbable que la burguesía urbana salvadoreña y los terratenientes rurales permitieran que la fuerte inversión de recursos y tiempo alcanzara a los campesinos pobres analfabetas hasta los poblados lejanos y se les enseñara durante un largo periodo de tiempo.

Es fácil ver los límites de la Reforma, límites que fueron, en cierto grado, previstos por quienes la implementaron. En una entrevista con Walter Béneke, cuando se le preguntó si él había tomado en cuenta las limitaciones del sistema socio-económico y político existentes en El Salvador en 1968, limitaciones que no habían cambiado aún en 1976 y que fueron un obstáculo para los objetivos de la Reforma tales como la captación de equipo entrenado, por el mercado de trabajo, Béneke respondió que *sí*, que siempre estuvo consciente de esto, y que el objeto de la Reforma había sido “armar” al pobre con el conocimiento que le permitiera el grado de explotación al que estaba sujeto y por tanto, *racionalmente*, “no con sangre en sus ojos”, exigiera sus derechos correspondientes. Cuando se le preguntó si el Estado no usaría, como históricamente siempre lo ha hecho, la educación, como uno de sus dispositivos ideológicos más potentes para controlar tales impulsos de parte de sus ciudadanos, para impedir tales intentos, Walter Béneke replicó que no, que no creía que esto ocurriera. El análisis de Béneke culpa a los latifundistas de las calamidades que sufre el pueblo salvadoreño y presenta la Reforma y carácter de modernización como un medio a través del cual las demandas de las masas incorporarán estas características de modernización en el resto del sistema social salvadoreño emulando dentro de las limitaciones de El Salvador, un tipo de desarrollo, como el de Japón, Israel e Italia citado en los documentos del Ministerio de Educación.

Carnoy y Levin comentan esta concepción del sistema educativo así:

Al igual que los filósofos sociales de hace un siglo, los reformadores sociales contemporáneos ven la educación como un poderoso instrumento para realizar el cambio social. Vieron no solamente los bajos ingresos del pobre como

consecuencia de una educación inadecuada, sino que también apreciaron la discriminación en el empleo y en la vivienda como resultado de la carencia de educación en algunos estratos de la sociedad.

Según nuestro punto de vista, las escuelas de una sociedad sirven para reproducir las relaciones económicas, sociales y políticas, y la única manera como las escuelas pueden cambiar estas relaciones es a través de sus consecuencias imprevistas más bien que por un cambio planeado y deliberado.

En este sentido, argumentamos que una sociedad basada en posiciones muy desiguales de poder, ingreso y *status* social, entre los adultos, no será capaz de alterar estas relaciones a través de las escuelas. Al contrario, las escuelas tenderán a reproducir las desigualdades para contribuir a legitimar la sociedad de adultos (Carnoy y Levin, 1976).

## REFERENCIAS

Aguilar Avilés, Gilberto

1974 *La investigación como auxiliar del planeamiento educativo*. El Salvador: Departamento de Ciencias Sociales. Universidad de El Salvador.

Baudelot, Christian y Roger Establet

1975 *La escuela capitalista*. México: siglo veintiuno editores.

Bowles, Samuel and Herbert Gintis

1976 *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Browning, David

1975 *El Salvador: La tierra y el hombre*. El Salvador: Ministerio de Educación.

Cardoso, Fernando Henrique

1972 "Dependency and Dependency in Latin America", *New Left Review* 74, July-August. pp. 83-95.

---

1973 "Imperialism and Dependency in Latin America". *Structures of Dependency*. Stanford. Calif.: F. Bonilla y R. Girling Ed.

Carnoy, Martín

1974 *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Company.

---

1975 "Can Educational Policy Equalize Income Distribution in Latin America?" Palo Alto, Calif.: Center for Economic Studies.

Carnoy, Martin and Henry Levin

1976 *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay Company.

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

1965 *El sistema educativo en El Salvador. Situación actual y perspectivas*. El Salvador CSUCA. pp. 13, 26, 35.

Escamilla, Manuel L.

1975 *La reforma educativa salvadoreña*. El Salvador: Ministerio de Educación. p.35.

Levin, Henry

1973 "Educational Reform: Its Meaning?" Occasional paper, Stanford, Calif.: Stanford University Press, March.

---

1973 "Equal Educational Opportunity and the Distribution of Educational Expenditures", *Education and Urban Society*, February.

---

1976 "A Skeptical View of Qualitative Educational Planning". Paper prepared for the International Institute of Educational Planning. Paris, October.

Mayo, John, *et al.*

1973 *Television and Educational Reform in El Salvador*. Institute for Communication Research, Research Report No. 14, Stanford, Calif.: Stanford University Press, August, p. 23.

Ministerio de Educación

s.f. Documentos de la Reforma Educativa. No. 1, pp. 30-37. El Salvador.

---

*Op. Cit.* No. 29, pp. 14, 18, 19.

OAS

1966 *Evaluation of the 1965-69 Economic and Social Development Plan of El Salvador*. Washington, D.C.: OAS, August.

OEA

1972 *Evaluation of the 1965-69 Economic and Social Development Plan of El Salvador*. Washington, D.C.: OEA, p. 135.

Torres Ribas, E., G. Rosenthal, E. Lizano, R. Menjivar y S. Ramírez

1975 *Centroamérica hoy*, México, Siglo XXI. pp. 131.

Thorndike, Robert L.

1975 "The Relation of School Achievement to Differences in the Background of Children", in *Educational Policy and International Assessment*. Edited by A. Purves and D. Levine. Berkeley, Calif.: McCutchan Publishing Co.

Valero Iglesias, F.

1975 "Y la Reforma Educativa. "Algunas consideraciones universitarias", *Revista Abra*. El Salvador: UCA, abril, p. 20.

---

1975 "Hacia una nueva educación", *Revista Abra*. El Salvador: UCA, octubre, p. 21.

Werchein, Jorge

1977 "A Comparative Analysis of Educational Television in El Salvador and Cuba", unpublished Doctoral Dissertation. Stanford, Calif.: Stanford University.

White, Alastair

1973 *El Salvador*. Great Britain: Praeger, pp. 235-237.

## BIBLIOGRAFÍA

Adelman, Irma and Cynthia Morris Taft

1973 *Economic Growth and Social Equity in Developing Countries*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Althusser, Louis

1974 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bagu, Sergio y otros

1969 *Hacia una política cultural para América Latina*. Montevideo: Universidad de la República.

Banco Mundial

1973 "Curso de proyectos de educación del Instituto de Desarrollo Económico". Análisis de la Reforma Educativa en El Salvador, mayo.

---

1974 Education. Sector - Working Paper. December.

Barnet, Richard J. y Ronald E. Muller

1974 *Global Reach: The Power of the Multinational Corporations*. New York: Simon and Schuster.

Badía, Roberto

1976 "Consideraciones básicas para una política de población en El Salvador. Aspectos de salud". ECA, Año XXI, marzo, El Salvador.

Blanco, Ovidio S.

1968 *La educación en Centroamérica*. El Salvador: Secretaría General de Estados Centroamericanos.

Berg, Ivar

1971 *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Boston: Beacon Press.

Bourdieu, P. and J.C. Passeron

1965 *Rapport Pédagogique et Communication*. Paris: Ed. Mouton.

1970 *La Reproduction*. Paris: Ed.de Minuit.

Bowles, Samuel

1973 "Education, Class Conflict and Uneven Development", Harvard University. (Mimeógrafo).

1973 "Understanding Unequal Educational Opportunity", *American Economic Review*, Vol. 63, May.

1971 "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", *URPE*, Vol. 3, No. 4, Fall-Winter.

Carnoy, Martin

1975 "Education and Economic Development: The First Generation". *Occasional Papers*, Stanford University.

---

1973 "The Political Consequence of the Role of Education in Manpower Formation". *Occasional Paper*, abril, Stanford: Stanford University Press.

---

1972 *Schooling in a Corporate Society*. New York: David McKay Company Ed.

Coleman, James S.

1968 "The Concept of Equality of Educational Opportunity", *Harvard Educational Review*, Vol. 38, No. 1.

Colindres, Eduardo

1976 "Periodos de la historia económica de El Salvador", *ECA*, año XXXI, marzo. El Salvador.

Coombs, Philip H.

1968 *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.

CONAPLAN

1967-65 *Indicadores Económicos y Sociales*. El Salvador. Años 1967, 1968, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975.

1977 *Plan de desarrollo económico y social: 1973-77*. El Salvador: Consejo Nacional de Planificación y Coordinación Económica.

Consejo Superior Universitario Centroamericano

1965 *El Sistema educativo en El Salvador. Situación actual y perspectivas*. No. 5. El Salvador.

Cuéllar, Óscar

1976 "Las tendencias de cambio en Centroamérica y el caso de El Salvador"; El Salvador: Political Science Department (UCA), agosto. Mimeo.



- Dalton, Roque  
1965 *El Salvador (onografía)*. La Habana: Enciclopedia Popular.
- Galeno, Eduardo  
1971 "Latin America and the Theory of Imperialism", *Reading in U.S. Imperialism*. Boston: Edited by K.T. Fann and D.C. Hodges, Porter Sargent Publ.
- Gintis, Herbert  
1971 "Educational Production Relationships: Education, Technology, and the Characteristics of Worker Productivity", *American Economic Review*, May.
- Husén, Torsten  
1975 *Social Influences on Educational Attainment*. Centre for Educational Research and Innovation. París: OECD.
- Ianni, Octavio  
1975 "Imperialismo cultural en América Latina", *Revista de Comercio Exterior*, Vol. 25, No. 7, pp. 749-753. México.
- La Belle, Thomas  
1975 *Education Alternatives in Latin América: Social Change and Social Stratification*. Los Angeles: UCLA Latin America Center Publ.
- Laclau, Ernesto  
1971 "Feudalism and Capitalism in Latin America". *New Left Review*, 67, may-june, pp. 19-38.
- Lenin, V.I.  
1968 *Cultura e Revolução Cultural*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Levitas, Maurice  
1974 *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Luna, David  
1971 *Manual de historia económica de El Salvador*. El Salvador: Editorial Universitaria.
- Mayo, John, Robert Hornik and Emile McAnany  
1976 *Educational Reform with Television: The El Salvador Experience*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Mayo, John and Judith  
1971 *An administrative History of El Salvador's Educational Reform*. Institute for Communication Research, Research Report No. 8, November, Stanford University Press.
- Mayo, Judith  
1971 *Teacher Observartion in El Salvador*. Institute for Communications Research, Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Mayorga, Quirós Ramón

1976 *La Universidad para el cambio social*. El Salvador: UCA.

McAnany, Emile

1970 "Research and Evaluation in the El Salvador Project of Educational Reform: Some Preliminary Research Findings from the First School Year, 1969". Institute for Communication Research, February, Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Mena, David

1976 "Inversión extranjera y grupos económicos en El Salvador", ensayo presentado en el II Congreso Centroamericano de Sociología, Panamá, April.

Ministerio de Economía

s.f. *Anuario Estadístico*. Several Years, El Salvador.

---

1971 *Boletín Estadístico*, No. 91, July-September. El Salvador.

---

1961 *Tercer Censo Industrial*. El Salvador.

Ministerio de Educación

s.f. *Documentos de la Reforma Educativa*. Nos. 2, 3, 12, 23. El Salvador.

1976 *Memoria de las labores del Ministerio de Educación, de 1967 a 1975*. El Salvador.

Montes, Segundo

1971 "Visión sociológica de la realidad educativa salvadoreña", *ECA (Revista de Estudios Centroamericanos de la UCA)*, año XXVI, No. 271, mayo, El Salvador.

Naciones Unidas (CEPAL)

1966 "Aspectos demográficos y socioeconómicos del área metropolitana de San Salvador". El Salvador: CEPAL, enero.

---

1973 "Situación del agro salvadoreño y sus implicaciones sociales", *ECA, (Revista de Estudios Centroamericanos de la UCA)*, Año XXVIII, Nos. del 297-298, July-August. El Salvador.

ODEPOR

1972 *Determinando un marco organizativo para la Dirección General de Cultura*. Oficina de Planeamiento y Organización. El Salvador: Ministerio de Educación.

---

1972 *Plan Quinquenal del Ramo Educación: 1973-77*. El Salvador: Ministerio de Educación, junio.

OECD

1975 *Education, Inequality and Life Changes*, 2 Vols. París.

Parker, Franklin

1965 *The Central American Republics*. New York: Oxford University Press.

Ponce, Anibal

1961 *Educación y lucha de clases*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

Quijano, Anibal

1971 "Cultura y dominación: notas sobre el problema de la participación cultural", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO), No. 12, pp. 39-56. Chile.

Riding, Alan

1974 "El Salvador: País de la sonrisa y también del rictus", *Revista de Comercio Exterior*, Vol. 25, No. 10, octubre. México.

Rodríguez, C. y R. Rugamas

1971 *El Salvador: Perfil demográfico*. El Salvador: Asociación Democrática Salvadoreña.

Rossanda, Rossana

1973 "Tesis sobre la enseñanza: I1 Manifiesto, feb. 1970", en Y. Tragtemberg, *Problemas de la juventud los estudiantes*. Chile: Ed. Quimantu.

Sunkel, Osvaldo and Edmundo Fuenzalida

1975 "The Effects of Transnational Corporations on Culture". England: I.D.S.. University of Sussex.

Torres Ribas, E.

1971 *Interpretación del desarrollo social centroamericano*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.

Turner, George

1961 *An Analysis of the Economy of El Salvador*. Los Angeles: George Turner.

United States, Department of Health, Education and Welfare

1972 *Syncrisis: The Dynamics of Health: El Salvador*. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare.

Vasconi, Tomás A.

1972 "Contra la escuela", *Sociedad y Desarrollo*, No. 2 Abril-junio, pp. 5-26.

---

1975 *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. Bogotá: Edit. Latina.

1976 "La información para la investigación de las relaciones entre la educación y el desarrollo económico-social en América Latina", *Revista de Comercio Exterior*, Vol. 26, No. 10, octubre, México.

Waggoner, George and Barbara

1971 *Education in Central America*. Lawrence: University of Kansas Press.

Ward, Champion (ed.).

1974 *Education and Development Reconsidered: The Pellagio Conference Papers*. New York: Praeger.

Woodward, Ralph Lee Jr.

1976 *Central America: A Nation Divided*. New York: Oxford University Press.

Zymelman, Manuel

1971 "Labour, Education and Development". Edited by Don Adams. New York: David McKay Company.