

UNESCO/MINEDUCAL/6

Santiago de Chile, 18 de abril de 1966

Original: español *Fol*

37.014.5

16

INV 012893

SIG *G.Fol*
37.014.5

LIB 16

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS
PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA

Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados del
Planeamiento Económico en los Países de América Latina y del Caribe

(Convocada conjuntamente por la Unesco y la Cepal)

Buenos Aires, 20 - 30 de junio de 1966

EVOLUCION DE LA SITUACION EDUCATIVA DE AMERICA LATINA
1956 - 1965

Documento preparado por la Secretaría de la Unesco

SUMARIO

	Páginas
INTRODUCCION	1
EL PUNTO DE PARTIDA: 1956	1
LOS AVANCES CUANTITATIVOS	4
La inscripción escolar y el ritmo de crecimiento demográfico	4
Evolución de la matrícula en educación primaria	10
La expansión de la educación media y superior y su relación con las necesidades del desarrollo económico y social	18
La alfabetización de adultos	31
El acceso de la mujer a la educación	34
LA RETENCION ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS	41
LA PRESION EXTERNA SOBRE LA EDUCACION	49
CARACTERISTICAS Y TENDENCIAS DE LA EVOLUCION INTERNA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	51
El planeamiento de la educación	51
Reformas estructurales	55
Personal docente	57
Planes y programas de estudio	67
Financiamiento	68
LA COOPERACION INTERNACIONAL	76
Acción de la Unesco	76
Acción de la Unesco en cooperación con otras agencias internacionales	91
CONCLUSION	96

Indice de Cuadros

	Páginas
No. 1 Tasa anual promedio de incremento de la matrícula total y de la población total	5
No. 2 Porcentaje de la matrícula total respecto de la población total	7
No. 3 América Latina. Incremento de matrícula en cada uno de los niveles de educación, de 1956 a 1965	8
No. 4 Porcentaje de matrícula en cada uno de los niveles de educación en diversas regiones del mundo	9
No. 5 América Latina. Porcentaje de matrícula en cada uno de los niveles de educación. 1957 y 1965	11
No. 6 Población de 7 a 12 años de edad. Matrícula primaria y porcentaje de matrículas. 1956 y 1965	12
No. 7 Relación entre matrícula y población por edades simples y porcentaje de población atendida, 1962	14
No. 8 América Latina. Distribución en porcentaje de alumnos matriculados en la enseñanza primaria en el primer y último grado	17
No. 9 América Latina. Enseñanza media: Matrícula total y por ramas (años 1957 y 1965) y porcentajes de incremento	19
No. 10 América Latina. Enseñanza técnica: Matrícula total, por especialidades y porcentaje de incremento del 1957 al 1965	21
No. 11 Población de 19 a 22 años, matrícula en la enseñanza superior y porcentaje de estudiantes matriculados. 1956 y 1965	24
No. 12 Distribución de estudiantes en la enseñanza superior en 1957, 1960 y último año disponible, por rama de estudios	25 a 27
No. 13 Graduados en la educación superior en 1957, 1960 y último año disponible	28 y 29
No. 14 Porcentaje de analfabetos 1950 - 1960	32
No. 15 Número y porcentaje de analfabetos entre la población de 10 a 14 años de edad, 1950 - 1960	33

	Páginas	
No. 16	América Latina. Porcentaje de matrícula femenina, por nivel de enseñanza	35 y 36
No. 17	América Latina. Porcentaje de mujeres en la enseñanza superior, por rama de estudios 1957, 1960 y último año disponible	38 a 40,
No. 18	Coefficientes de supervivencia en la enseñanza primaria	42 a 44
No. 19	Retención escolar en la enseñanza media en varios países de América Latina	45
No. 20	Venezuela. Población de 7 a 13 años de edad, matrícula y número de clases	48
No. 21	América Latina: Número de maestros y su incremento, en educación primaria, 1957 - 1965	58
No. 22	América Latina: Porcentaje de maestros sin título, respecto del total de maestros de enseñanza primaria, 1957-65	59
No. 23	Gastos del Gobierno central en educación como porcentaje del ingreso nacional, 1956 - 1964	70
No. 24	Relación entre gastos de educación y producto nacional bruto (1964)	71
No. 25	América Latina: Gastos del Gobierno central en educación como porcentaje del total de gastos presupuestarios, 1956 - 1964	72
No. 26	Indice de gastos del Gobierno central en educación, a precios constantes	73
No. 27	América Latina. Asignación de fondos públicos a la educación. 1964	74
No. 28	América Latina. Distribución de gastos por conceptos en los servicios educativos. Porcentajes del total de gastos corrientes. 1964	75
No. 29	América Latina. Estructura de asignaciones por alumno en los diversos niveles y ramas de educación, expresada en términos de la asignación por alumno primario. 1964	77
No. 30	Cursos internacionales sobre educación, número de participantes	85
No. 31	América Latina: Proyectos conjuntos UNICEF - UNESCO	94

Indice de Gráficos

	Páginas
No. 1 América Latina: Población de 5 a 15 años, atendida por las escuelas primarias	15
No. 2 América Latina: Porcentaje de la población de 5 a 15 años, atendida por la enseñanza primaria en varios países	16
No. 3 Colombia: Graduados en la educación superior. Periodos cuatrienales 1920 - 1962	30

Indice de Cuadros Anexos

Cuadro I América Latina: Matrícula en las escuelas primarias, 1957-65	98
Cuadro II América Latina: Matrícula de las escuelas primarias en enseñanza rural, 1957-65	99
Cuadro III América Latina: Matrícula de las escuelas primarias privadas, 1957-65	100
Cuadro IV América Latina: Matrícula en las escuelas primarias, 1957-65 (Miles). Índice de matrícula en 1965 respecto de 1957 y porcentaje de incremento de matrícula de 1957 a 1965	101
Cuadro V América Latina: Número de maestros sin título, 1957-65	102
Cuadro VI América Latina: Matrícula en escuelas normales - 1957-65	103
Cuadro VII América Latina: Matrícula en enseñanza de grado medio, incluidos los matriculados en escuelas normales, 1957, 1964 y 1965 e incremento de esa matrícula de 1957 a 1964 y de 1957 a 1965	104
Cuadro VIII América Latina: Enseñanza superior - Alumnos matriculados, 1957-1965	105

INTRODUCCION

1. En este documento se describen algunos aspectos del proceso evolutivo de la educación latinoamericana más directamente relacionados con el desarrollo económico y social durante el último decenio, y se resumen los principales problemas que afrontan los sistemas educativos. Constituye, pues, un intento de evaluación crítica de la situación educativa de la región - muy incompleto por la forzosa brevedad del documento y por la insuficiencia de la documentación disponible - que responde en parte al enunciado del punto 7 del Orden del día de la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planeamiento Económico, "Evaluación de los progresos alcanzados en educación y en los aspectos pertinentes del desarrollo económico y social por los países de la región desde la Conferencia de Ministros de Educación de Lima (1956), y de la medida en que los servicios educativos están contribuyendo al desarrollo nacional". Dada la finalidad del documento, se destacan más las fallas y deficiencias que los aspectos positivos y, como en todo estudio de carácter global sobre una región, tan amplia y diversa en este caso, es necesario acoger con ciertas reservas determinadas generalizaciones que pueden no reflejar con exactitud problemas o situaciones peculiares de determinados países.

EL PUNTO DE PARTIDA: 1956

2. El año 1956 tiene una especial importancia y significación en el plano educativo latinoamericano. Las Conferencias de Lima - Conferencia Regional de la Unesco sobre la enseñanza gratuita y obligatoria y II Reunión de Ministros de Educación, celebradas en dicho año - realizan un cuidadoso examen de la situación educativa existente y formulan las bases para una nueva política educativa. Allí se concretan varios objetivos que han inspirado la acción de los países y de la Unesco en los años siguientes. El Proyecto Principal de la Unesco sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina, cuyas finalidades y orientación se bosquejan entonces, representa sin duda la aportación más orgánica y completa de dichas Reuniones. La iniciativa de promover el planeamiento de la educación y el propósito de asociarlo al proceso de desarrollo económico, que tantos resultados tenían que producir posteriormente, surgieron igualmente en Lima. Es evidente, pues, que el año 1956 marca el comienzo de una etapa nueva en la educación latinoamericana, sumamente positiva en muchos aspectos, como se podrá apreciar a través de los datos e informaciones que contiene el presente documento.

3. Al efectuarse en 1956 el balance de la situación educativa existente,

/habían transcurrido

habían transcurrido más de cien años desde la fecha en que varios países latinoamericanos habían consagrado en sus Constituciones políticas, o en Leyes de educación, como un principio fundamental, el derecho a la educación de todo ciudadano. En efecto, desde los albores de la Independencia, que coincidió prácticamente en el tiempo con el alumbramiento en Europa de la idea de la universalización de la educación primaria, estadistas y educadores latinoamericanos pretendieron llevarla a la práctica, a cuyo efecto se introduce como un principio normativo constitucional que no fue acompañado, por lo general, de las medidas necesarias para que adquiriese plena efectividad.

4. En uno de los documentos de las Conferencias de Lima se resumía la situación de la educación primaria en los términos que siguen: "De una población en edad escolar estimada en 40 millones, apenas 19 reciben educación primaria, y alcanzan cifras impresionantes el absentismo y la deserción escolares. A causa de estos hechos, el nivel medio de educación no rebasa, en general, el primer grado, para la totalidad de la población, ni el cuarto para los que consiguen ingresar en la escuela. El enorme crecimiento demográfico agrava de tal modo la magnitud del problema, que se estiman necesarios otros 500,000 maestros para atender las necesidades más elementales. A ello hay que agregar la gran masa de profesores no titulados, la pobreza de las retribuciones, las deficiencias técnicas, los edificios inadecuados, la falta de muebles y material, y otras fallas que repercuten en la calidad del trabajo docente, incluyendo entre ellas la falta de continuidad de la política educativa, y la influencia muy directa de esta circunstancia sobre la estabilidad del personal, no sólo de los maestros sino también de los administradores y directores de la educación, todo lo cual limita la obtención de recursos para el desarrollo de la misma y afecta en alto grado el aprovechamiento del trabajo escolar".

5. Entre otras causas determinantes de la situación descrita en el párrafo anterior se señalaban en Lima las siguientes: El alto índice de natalidad, por un lado, y por otro una economía aún poco desarrollada; la inestabilidad y la falta de continuidad de la política educativa del Estado; la falta de escuelas en número suficiente para atender la demanda de educación, y el gran número de escuelas incompletas; la escasez de maestros adecuadamente preparados y el nivel deficiente de sus condiciones de empleo y de trabajo; la escasez de personal técnico para asumir las tareas directivas de la educación; y la precaria condición económica de muchas familias.

6. En educación media se había iniciado ya, antes de 1956, la tendencia a un incremento notorio de la matrícula; entre 1953 y 1957, en la enseñanza secundaria general - rama en la que se concentraba, aproximadamente, el 70% de la matrícula total del nivel - este incremento fue de un 35%, con un mínimo de 14% en Haití y un máximo de 110% en Paraguay. La proporción de alumnos que ingresaba al primer año en los establecimientos de este nivel representaba alrededor del 75% de los que terminaban la escolaridad

primaria, y de ellos más del 50% se matriculaba en los establecimientos de enseñanza secundaria académica.

7. Las Reuniones de Lima solamente aludieron de manera tangencial a este nivel educativo cuyos problemas habían sido examinados en dos seminarios regionales:

El Seminario Interamericano de Educación Vocacional organizado por la OEA y la OIT en Maryland, EE.UU. en 1952, en el que se puso de manifiesto que las enseñanzas técnicas y profesionales (excluida la enseñanza normal) ofrecían las características siguientes: organización sumamente compleja que adolecía de falta de unidad de dirección y de orientación debido a que las diversas escuelas se fueron creando a medida que su necesidad se hacía evidente, sin un plan general, y por iniciativa de diversos organismos oficiales y privados; los niveles de formación, y por lo tanto la garantía de los títulos que se concedían variaban considerablemente de un país a otro y aun dentro de un mismo país; en muchos casos se podía observar una falta de delimitación precisa entre la formación profesional al nivel primario - que correspondía a una multiplicidad de cursos vocacionales anexos a las escuelas - y la formación profesional postprimaria; las instalaciones materiales, principalmente en lo que se refiere a talleres, herramientas, etc. eran muy pobres e inadecuadas; en cuanto a las especializaciones, al lado de algunas de evidente utilidad, se ofrecían otras de dudosa aplicación ya en aquella época por su escasa relación con las nuevas necesidades económicas y sociales; por último, el nivel de preparación del personal docente, tanto en la especialidad respectiva como en el aspecto pedagógico, era completamente insatisfactorio.

8. El Seminario Interamericano de Educación Secundaria reunido en Santiago en diciembre 1954/enero 1955, bajo los auspicios de la OEA y la Unesco, señaló el predominio considerable de la educación secundaria académica con un carácter acentuadamente intelectualista, sin otra salida posible para la escasa proporción de egresados que la del acceso a la Universidad; precisó la responsabilidad que le cabe en la formación de la personalidad integral del adolescente, y planteó la necesidad de planear su generalización sobre la base de un cuidadoso estudio de las necesidades educativas y de las condiciones sociales y económicas de cada país y de cada región, teniendo en cuenta el desarrollo de las demás ramas del sistema escolar. Analizó también, detenidamente, el problema de la formación del profesorado que, aunque menos grave que en la enseñanza profesional, presentaba también un alto porcentaje de profesores sin título: más del 50% en el conjunto de los países de la región.

9. También la matrícula en las instituciones de educación superior seguía ya un ritmo ascendente. Predominaban las carreras tradicionales, la estructura académica respondía a esa misma concepción, sin haber dado entrada, por lo general, a nuevas especializaciones requeridas por la evolución económica y social, las cifras de alumnos que truncaban sus

/estudios eran

estudios eran muy altas y, por último, había una desconexión, en mayor o menor grado, entre los problemas de la vida nacional y la acción universitaria.

10. En las deliberaciones de Lima se pusieron de manifiesto los graves inconvenientes de la repercusión de las luchas políticas partidistas en la administración y gobierno de la educación. Las consecuencias eran frecuentes cambios ministeriales, la adopción de medidas improvisadas dictadas en ciertos casos por un afán de efectismo político, la falta de continuidad de la política educativa e incluso, en ciertos casos, la inseguridad e inestabilidad del personal docente y técnico de la educación.

11. Las Conferencias de Lima formularon una serie de recomendaciones que se describen con mayor detalle en el capítulo correspondiente de este documento, sobre la expansión de la educación primaria; las relaciones entre educación primaria y educación fundamental; el planeamiento de la educación; la formación y el perfeccionamiento de maestros; los planes y programas de estudios; la administración y financiamiento de la educación, y la cooperación internacional, bilateral y multilateral. En esta coyuntura se precisaron los objetivos y líneas generales del Proyecto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria que meses más tarde sería aprobado por la Conferencia General de la Unesco (New Delhi, 1956) y que vendría a constituir a lo largo de todo el decenio siguiente el programa fundamental de educación de la Unesco y de los países latinoamericanos en la región.

LOS AVANCES CUANTITATIVOS

La inscripción escolar y el ritmo de crecimiento demográfico.

12. En 1956 la matrícula en educación primaria, media y superior era de unos 25 millones de alumnos. En 1965 se estimaba que ese volumen de matrícula había alcanzado la cifra de 40 millones, es decir, cerca de una sexta parte de la población estimada de la región a mediados de 1965. Ese incremento de 15 millones de alumnos ha representado un aumento del 60%, mientras que el crecimiento demográfico en ese mismo período fue del 28%. Por consiguiente, el ritmo de crecimiento de la matrícula ha sido más del doble que el del aumento de la población.

13. El ritmo de incremento de la matrícula total, comparado con el de crecimiento de población en los diversos países, puede apreciarse en el cuadro No. 1. Se observa que la tasa anual promedio de incremento de la matrícula ha fluctuado, según los países, entre 2.7 y casi 15%, mientras que el de la población osciló entre el 1.4 y el 4.5%.

Cuadro No. 1

TASA ANUAL PROMEDIO DE INCREMENTO DE LA MATRICULA TOTAL
Y DE LA POBLACION TOTAL

País	Matrícula total 1956 - 1965 *	Población total 1958 - 1963 *
<u>Región</u>	<u>7.2</u>	<u>2.8</u>
Argentina	2.9	1.6
Bolivia	9.4	1.4
Brasil	8.0	3.1
Colombia	9.5	2.2
Costa Rica	9.0	4.5
Cuba	8.2	1.8
Chile	4.4	2.3
Ecuador	6.4	3.1
El Salvador	7.6	3.2
Guatemala	9.2	3.2
Haiti	3.7	2.3
Honduras	12.0	3.2
México	8.6	3.2
Nicaragua	9.9	2.9
Panamá	5.6	3.2
Paraguay	3.8	2.4
Perú	8.1	3.0
Rep. Dominicana	2.7	3.6
Uruguay	2.9	1.4
Venezuela	14.9	3.4
Jamaica	4.3	1.8
Trinidad y Tabago	3.5	3.2

* Valores estimados.

14. Este incremento rápido de las matrículas refleja la incorporación al sistema educativo de una fracción creciente de la población que anteriormente se encontraba al margen de la escuela. Como puede apreciarse en el cuadro No. 2, la matrícula total en los tres niveles representaba en 1965 el 17% de la población total de la región. Esta proporción se compara favorablemente con el promedio mundial de 14.6 y con los 17 y 19%, respectivamente, en Europa y la URSS, registrados en el período 1961-1962. Sin embargo, la significación real de esa comparación decrece en valor si se consideran, tanto la diferencia de fechas del período en que se establece, como las características de la pirámide demográfica de América Latina, con una población predominantemente joven, cuya tasa de incremento es superior a la de las regiones citadas.

15. En el cuadro No. 2 puede apreciarse la evolución de esta proporción en la región y en cada país durante el período 1956 - 1965. Se observa que en catorce de los veintidós países incluidos en el cuadro, la proporción de la población atendida sobrepasa el promedio regional y, en ciertos casos, la proporción registrada en países de otras regiones con sistemas escolares altamente desarrollados. Aunque las elevadas tasas de población atendida reflejan, además del aspecto demográfico ya mencionado, un estado de expansión dinámica, más bien que un estado estático de desarrollo, no hay duda de que constituyen un índice elocuente de las tendencias en favor de la educación que caracterizan a todos los países.

16. Estas tendencias afectan los tres niveles generales del sistema escolar. En el cuadro No. 3 se aprecia el porcentaje de incremento de la matrícula en la región y en cada país, por nivel, entre 1956 y 1965. Se observa un ritmo de crecimiento acelerado de los niveles secundario y superior, lo que refleja la creciente demanda de educación de nivel más avanzado.

Ese incremento de demanda en los niveles secundario y superior, se explica por la estructura de los sistemas educativos de los países de la región y su desequilibrio en favor del nivel primario.

17. Como puede observarse en el cuadro No. 4, la estructura escolar de la región, por niveles, ha registrado ligeras modificaciones entre 1956 y 1965, pasando al 82% de la matrícula total en el nivel primario, 16% en el nivel medio y 2% en el nivel superior, porcentajes todavía desfavorables en relación con las estructuras de la mayoría de las diversas regiones del mundo.

A pesar de las elevadas tasas de incremento registradas en la enseñanza secundaria y superior, la proporción de alumnos en estos niveles en la región aparece baja en comparación con las proporciones registradas en las regiones más desarrolladas del mundo.

Cuadro No. 2

PORCENTAJE DE LA MATRICULA TOTAL RESPECTO DE LA POBLACION TOTAL

Pais	1956	1965
<u>Región</u>	<u>13.3</u>	<u>17.1</u>
Argentina	18.3	19.8
Bolivia	10.8	17.8
Brasil	11.4	14.7
Colombia	11.7	17.9
Costa Rica	18.5	22.7
Cuba	14.3	20.8
Chile	17.7	19.9
Ecuador	14.4	17.2
El Salvador	11.7	15.8
Guatemala	7.5	10.5
Haití	6.0	6.5
Honduras	9.1	14.5
México	14.4	19.4
Nicaragua	10.5	15.4
Panamé	18.3	20.7
Paraguay	18.8	20.5
Perú	14.1	18.8
Rep. Dominicana	17.8	16.1
Uruguay	14.5	18.6
Venezuela	11.5	19.7
Jamaica	15.2	18.6
Trinidad y Tabago		

Cuadro Nº 3

AMERICA LATINA. INCREMENTO DE MATRICULA EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE EDUCACION, DE 1956 A 1965.

País	Porcentaje de incremento		
	Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
<u>Región</u>	<u>57.6</u>	<u>110.6</u>	<u>92.3</u>
Argentina	20.8	39.7	40.4
Bolivia	78.2	129.3	125.0
Brasil	62.1	138.2	100.0
Colombia	77.6	131.2	180.0
Costa Rica	80.0	80.8	150.0
Cuba	68.2	128.4	33.3
Chile	34.3	63.8	112.5
Ecuador	53.5	92.4	100.0
El Salvador	64.0	107.4	50.0
Guatemala	76.4	140.0	200.0
Haití	28.0	133.0	-
Honduras	108.8	91.7	200.0
México	68.4	176.9	170.2
Nicaragua	77.3	316.6	200.0
Panamá	41.1	83.3	133.3
Paraguay	32.7	46.2	100.0
Perú	60.6	163.8	173.0
Rep. Dominicana	22.7	44.4	25.0
Uruguay	20.9	56.7	-
Venezuela	115.9	263.1	366.6
Jamaica	33.3	177.7	33.3

Cuadro Nº 4

PORCENTAJE DE MATRICULA EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE EDUCACION
EN DIVERSAS REGIONES DEL MUNDO.

Región	Porcentaje de matrícula por nivel 1957 - 58			
	Total	Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
América Latina y Caribe <u>1/</u>	<u>100.0</u>	<u>86.0</u>	<u>12.4</u>	<u>1.6</u>
Africa	100.0	89.7	9.4	0.9
EE.UU. y Canadá	100.0	71.1	22.0	6.9
Asia	100.0	81.4	17.1	1.5
Europa	100.0	69.7	27.6	2.7
Oceanía	100.0	73.9	23.3	2.8
URSS	100.0	74.3	19.3	6.4

Región	Porcentaje de matrícula por nivel 1961 - 62			
	Total	Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
América Latina y Caribe	<u>100.0</u>	<u>82.2</u>	<u>15.8</u>	<u>2.0</u>
Africa	100.0	89.3	9.8	0.9
EE.UU. y Canadá	100.0	69.0	24.0	8.0
Asia	100.0	81.6	16.7	1.7
Europa	100.0	67.2	29.7	3.1
Oceanía	100.0	70.5	25.9	3.6
URSS	100.0	76.9	16.6	6.5

1/ Años 1956 y 1965.

18. En el cuadro No. 5 se incluyen datos sobre la distribución porcentual de matrículas en los tres niveles en los diversos países de la región. Se observa que en muchos países el desequilibrio estructural es más acentuado del que señala el promedio regional. Sólo 5 países registran proporciones de matrícula primaria inferiores al promedio regional, mientras que seis tienen proporciones de matrícula secundaria y superior iguales o superiores a este promedio. En todos los casos, sin embargo, la proporción acumulativa de matrículas al nivel secundario y superior está por debajo de los 30 a 32% registrados en América del Norte, Europa, Oceanía y la URSS. Estos datos indican que, para satisfacer las exigencias del desarrollo, la estructura cuantitativa tendrá que seguir transformándose a un ritmo acelerado.

Evolución de la matrícula en educación primaria.

19. El número de alumnos matriculados en la enseñanza primaria pasó de unos 21 millones en 1956, a unos 33 millones en 1965, lo que representa un aumento absoluto de 12 millones y corresponde a un incremento anual promedio de más del 5%. Esta tasa de incremento anual, promedio, de las matrículas, superior al ritmo de crecimiento demográfico, es característica de los sistemas en etapas de expansión rápida de la enseñanza primaria, cuando se incorpora a las aulas un número creciente de niños de diversas edades y mejora el potencial de retención del sistema.

20. Como puede verse en el cuadro No. 6, la mayoría de los países ha conseguido ya incorporar a la escuela primaria un número de alumnos prácticamente igual, o superior, al que representa el grupo de edad de 7 a 12 años, que equivale al afectado por la duración estricta de la escolaridad. Sólo 5 países están por debajo del 90% del número equivalente a la población de 7 a 12 años. El hecho de que determinados países hayan llegado a incorporar a la escuela un número de niños igual o superior a la población comprendida entre los 7 a 12 años, no significa sin embargo, que hayan resuelto satisfactoriamente el problema de expansión completa de la educación primaria. Ha de tenerse en cuenta que a la escuela pueden asistir legalmente y de hecho asisten, niños de menos de 7 años, así como niños y jóvenes de más de 12 años, por haber ingresado tardíamente en ella y, por otra parte, un apreciable porcentaje de escolares repite el curso por haber fracasado en la promoción (en algunos países las tasas de repetición exceden al 20% de la matrícula total, y al 30 - 40% en el primer grado). De otro lado, subsiste - en gran escala en determinados países - el problema de la deserción escolar, particularmente acentuado en el medio rural por la carencia de escuelas completas con los seis años de escolaridad.

21. Un análisis de la composición de matrícula por edad y por grado proporciona una información más concreta sobre el alcance de los datos. El estudio del porcentaje de niños que en cada año simple de edad estaba matriculado en las escuelas a principios de la década revela que a pesar de las elevadas tasas globales de matrículas, un 25% de los niños

Cuadro Nº 5

AMERICA LATINA. PORCENTAJE DE MATRICULA EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE EDUCACION
1957 Y 1965

País	Porcentaje de matrícula por nivel, 1957			Porcentaje de matrícula por nivel, 1965		
	Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero
<u>Región</u>	<u>86.0</u>	<u>12.4</u>	<u>1.6</u>	<u>82.2</u>	<u>15.8</u>	<u>2.0</u>
Argentina	74.1	21.4	4.4	71.3	23.8	4.9
Bolivia	87.2	11.6	1.1	84.2	14.5	1.3
Brasil	86.1	12.8	1.1	81.0	17.6	1.3
Colombia	86.4	12.6	1.0	82.7	15.8	1.5
Costa Rica	84.7	14.2	1.1	84.3	14.2	1.5
Cuba	87.7	10.6	1.7	84.8	13.9	1.3
Chile	83.4	15.3	1.3	80.1	17.9	2.0
Ecuador	89.3	9.7	1.0	86.8	11.8	1.4
El Salvador	89.1	10.2	0.7	86.8	12.6	0.6
Guatemala	91.2	8.0	0.8	88.2	10.5	1.3
Haití	94.3	5.3	0.4	90.4	9.2	0.6
Honduras	91.3	8.1	0.6	91.6	7.4	1.0
México	91.9	7.1	1.0	87.3	11.1	1.6
Nicaragua	94.8	4.4	0.8	89.0	9.8	1.2
Panamá	81.0	17.2	1.8	76.2	21.1	2.7
Paraguay	90.4	8.6	1.0	89.2	9.3	1.5
Perú	88.0	10.1	1.9	81.6	15.4	3.0
Rep. Dominicana	91.3	7.8	0.9	90.1	9.0	0.9
Uruguay	76.3	19.1	4.6	73.1	23.7	3.2
Venezuela	88.4	10.4	1.2	81.4	16.1	2.4
Jamaica	94.9	3.8	1.3	91.2	7.6	1.3
Trinidad y Tabago	92.2	7.8	-	90.5	9.0	0.5

Cuadro N° 6

AMÉRICA LATINA. POBLACION DE 7 A 12 AÑOS DE EDAD. MATRICULA PRIMARIA Y PORCIENTO DE MATRICULAS *
1956 Y 1965.

País	Población estimada de 7 a 12 años (miles).		Matricula primaria (miles)		Porciento de matriculas	
	1956	1965	1956	1965	1956	1965
Argentina a/	2650	3030	2623	3170	98.9	102.9
Bolivia	510	577	307	547	60.2	94.8
Brasil b/	5888	7875	6094	9878	103.5	125.4
Colombia c/	1760	2145	1312	2330	74.5	108.6
Costa Rica	155	230	155	279	100.0	121.3
Cuba	875	1050	787	1324	90.0	126.0
Chile	1055	1355	1026	1378	97.2	101.7
Ecuador	581	770	490	752	84.3	97.7
El Salvador	352	437	236	387	67.0	88.6
Guatemala	510	670	229	404	44.9	60.0
Haití	570	700	214	274	37.5	39.1
Honduras	260	340	136	284	52.3	83.5
México	4890	6450	4106	6916	83.9	107.2
Nicaragua	200	260	128	227	64.0	87.3
Panamá	145	190	141	199	97.2	104.7
Paraguay	250	310	275	365	110.0	117.7
Perú	1525	1990	1200	1927	78.7	96.8
Rep. Dominicana	420	570	422	518	100.5	90.9
Uruguay	320	350	296	358	92.5	102.3
Venezuela	950	1300	647	1397	68.1	107.5
Jamaica	230	270	225	300	97.8	111.1
Trinidad y Tabago	110	150	155	...	...	...

* Valores estimados

a/ 6 a 12 años de edad

b/ 8 a 11 años de edad

c/ 7 a 11 años de edad

de 7 a 12 años, es decir, el grupo que normalmente debería encontrarse en las aulas, no está atendido por el sistema escolar. En cifras absolutas el absentismo en este grupo se estima en unos 10 a 11 millones para la región. El número de niños de 7 y 8 años que se encontraban al margen de la escuela se calcula en unos 4 millones. Parte de estos niños en edad escolar habrá abandonado la escuela por diversas causas; parte ingresará todavía a la escuela, contribuyendo al retraso cronológico de las matrículas, a la concentración de matrículas en el primer grado y al abandono prematuro de la escuela antes de poder concluir el ciclo completo. El cuadro No. 7 y los gráficos Nos. 1 y 2 permiten apreciar el carácter y la magnitud del problema en los diversos países.

22. En el cuadro No. 8 se observa la distribución de la matrícula primaria en el primero y último grado en la región y en los diversos países, y su evolución de 1959 a 1965. En él se observa una reducción de la proporción de niños en el primer grado y un incremento general de la proporción de alumnos en el último grado del ciclo primario. Sin embargo, a pesar de estas tendencias positivas, la concentración de alumnos en el primer grado que llega al 38% en la región - y fluctúa entre 22 y 52% en el total de matrículas y entre 26 y 52% en el medio rural, según los países - es excesivamente elevada. En efecto, en 1965 los alumnos inscritos en el primer grado de la escuela primaria representaban el 31% del volumen total de la población atendida en la región en los tres niveles del sistema escolar (36% en 1957) y solamente había 6 países con una proporción inferior al 25% en el primer grado.

23. El número de alumnos en el primer grado en la región representa casi el doble del número de niños de siete años de la población. En realidad, en un sistema escolar totalmente desarrollado tendrían que coincidir prácticamente una cifra y otra. La extensión rápida del primer grado es un fenómeno normal en un sistema escolar dinámico en pleno desarrollo ya que, a medida que se extienden las facilidades educativas, ingresan al primer grado niños sin previa escolaridad, dentro de la gama de edades comprendida por la obligación escolar, lo que afecta el coeficiente "primer grado/población en la edad base de ingreso a la escuela" y, por supuesto, la estructura de la pirámide escolar. El problema se agrava por las repeticiones en este grado. Como ya se ha mencionado, se calcula que en América Latina los alumnos repetidores constituyen entre el 30 y el 40% de los matriculados en el primer grado, lo que en cifras absolutas representaría unos tres millones de repitentes en el primer grado.

24. En cuanto a la proporción de alumnos en el último grado, el promedio de 8% es bajo, sin duda, en comparación con el de 13, 14 o más por ciento que se encuentra en países con sistemas escolares desarrollados. Sin embargo, su incremento es significativo, ya que en etapas de desarrollo rápido del sistema escolar la incorporación de un número creciente de alumnos al primer grado cada año puede afectar

Cuadro N° 7.

RELACION ENTRE MATRICULA Y POBLACION POR EDADES SIMPLES
Y PORCENTAJES DE POBLACION ATENDIDA, 1962.

(Estimaciones)

Edad	Población estimada (miles)	Edad	Matrícula		Porcentaje de población atendida		
			Primaria (miles)	Media (miles)	Primaria	Media	Total
9 países de la región 1/							
5-6	8.980	-7	933	-	10	-	10
7-12	23.697	7-12	15.299	-	64	-	64
13-15	10.052	13-15+	2.510	...	25	...	...
5	4.562						
6	4.418	-7	933	-	10	-	10
7	4.273	7					
8	4.117	8	5.346	-	64	-	64
9	3.967	9					
10	3.887	10	5.600	-	71	-	71
11	3.801	11					
12	3.652	12	4.353	-	58	-	58
13	3.502	13					
14	3.345	14	2.018	...	29	...	...
15	3.205	15+	492	...	15	...	...
8 países de la región 2/ (con exclusión del Brasil)							
5-6	4.932	-7	859	-	17	-	17
7-12	13.082	7-12	9.769	...	75	...	75
13-15	6.582	13-15+	1.709	3/ 782	26	3/ 16	3/ 42
5	2.504						
6	2.428	-7	859	-	17	-	17
7	2.353	7					
8	2.267	8	3.541	-	77	-	77
9	2.192	9					
10	2.147	10	3.414	-	79	-	79
11	2.101	11					
12	2.022	12	2.815		68		70
				270		7	...
13	1.942	13			36		
14	1.855	14	1.361	512		14	
15	1.785	15+	348		10		...

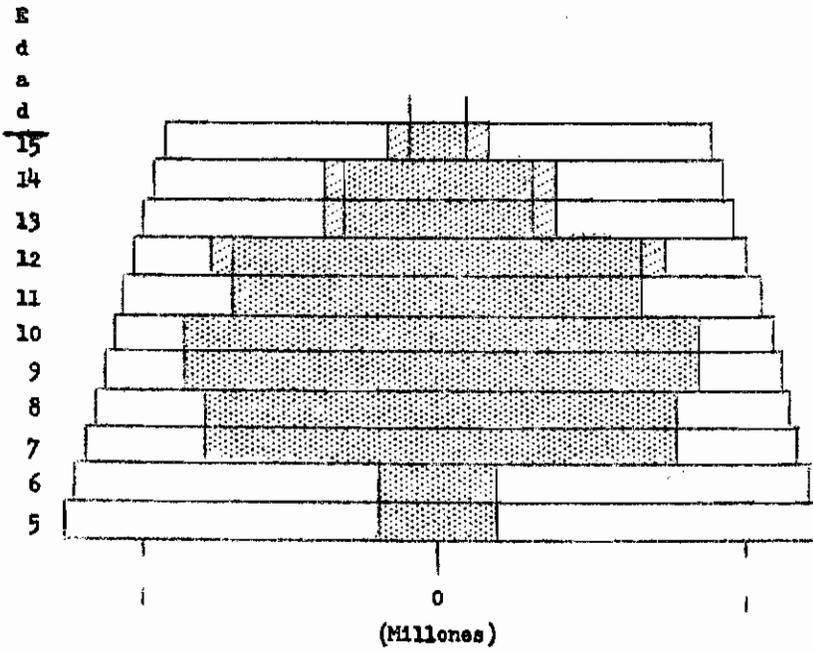
1/ 77 por ciento de la población de la región.

2/ 43 por ciento de la población de la región.

3/ Incluye niños de 12 años en enseñanza media.

Gráfico N° 1

AMERICA LATINA: POBLACION DE 5 A 15 AÑOS, ATENDIDA POR LAS ESCUELAS PRIMARIAS
(8 países con 42 por ciento de la población de la región)



Población
atendida

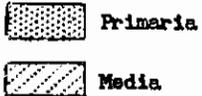
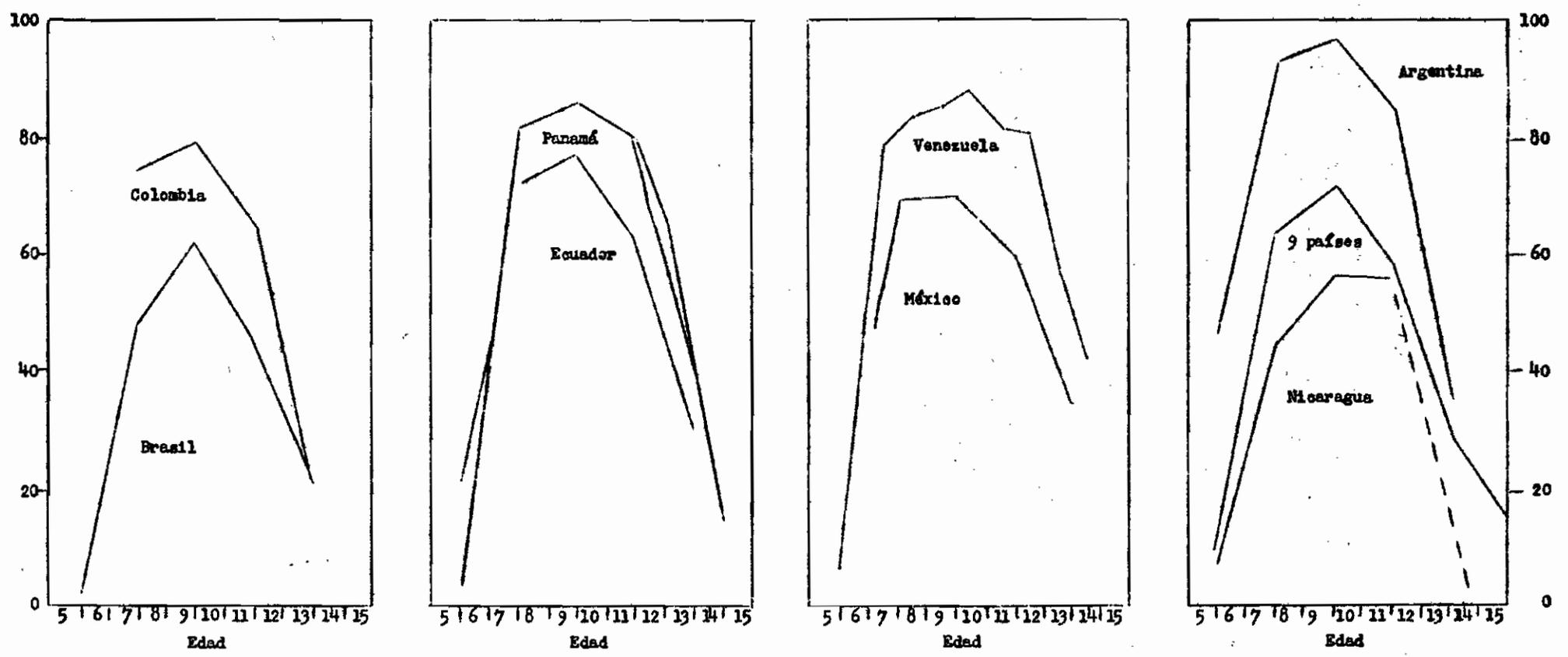


Gráfico N° 2

AMERICA LATINA: PORCIENTO DE LA POBLACION DE 5 A 15 AÑOS, ATENDIDA POR LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN VARIOS PAISES



Cuadro No. 8

AMÉRICA LATINA. DISTRIBUCION EN PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PRIMER Y ÚLTIMO GRADO.

País	Año	Matrícula total	Urbana y Rural Grado		Rural Grado	
			Primero	Último	Primero	Último
<u>Región</u>	1957	100.0	41	7	...	...
	1965	100.0	38	8	...	...
Argentina	1957	100.0	24	8	...	...
	1965	100.0	23	9	...	...
Bolivia	1957	100.0	...	5	...	...
	1965	100.0	33	6	36	2
Brasil	1957	100.0	55	8	...	...
	1965	100.0	52	10	...	...
Colombia	1957	100.0	48	5	...	...
	1965	100.0	42	8	58	2
Costa Rica	1957	100.0	31	6	...	...
	1965	100.0	32	6	42	4
Chile	1957	100.0	33	6	...	...
	1965	100.0	28	9	36	5
Ecuador	1957	100.0	38	6	...	...
	1965	100.0	34	7	42	4
El Salvador	1957	100.0	42	6	...	...
	1965	100.0	35	8	51	2
Guatemala	1957	100.0	44	4	...	...
	1965	100.0	40	5	54	0.4
Haití	1959	100.0	37	2	...	...
	1965	100.0	...	2	44	0.8
Honduras	1957	100.0	50	4	...	...
	1965	100.0	43	5	53	2
México	1957	100.0	40	6	...	...
	1965	100.0	33	8	45	3
Nicaragua	1959	100.0	51	3	...	...
	1965	100.0	48	4	75	0.3
Panamá	1959	100.0	23	11	...	...
	1965	100.0	23	10	26	8
Paraguay	1957	100.0	41	4	...	...
	1965	100.0	35	6	48	2
Perú	1957	100.0	34	7	...	...
	1965	100.0	32	7	...	4
Rep. Dominicana	1958	100.0	53	2	...	...
	1965	100.0	48	4	53	1
Uruguay	1957	100.0	21	7	...	...
	1965	100.0	22	10	30	6
Venezuela	1957	100.0	36	7	...	...
	1965	100.0	29	8	47	2

negativamente en una pirámide anual la relación entre el primer grado y los grados superiores, a menos que se registre un mejoramiento paralelo de la supervivencia escolar.

25. En resumen, junto con el aumento del volumen global de matrículas y un ligero mejoramiento de la distribución de alumnos por grado, la escuela primaria de la región se caracteriza por:

- a. Una concentración excesiva de alumnos en el primer grado, particularmente en el medio rural;
- b. Elevados porcentajes de repetición, especialmente en el primer grado y en zonas rurales;
- c. Retraso cronológico de los alumnos matriculados con respecto a la edad normal para el grado específico;
- d. Asistencia irregular de los alumnos matriculados;
- e. Abandono de la escuela antes de concluir el ciclo completo;
- f. Incumplimiento de las normas sobre inscripción en la escuela de los niños que han llegado a la edad escolar y, por consiguiente, coeficientes de absentismo relativamente elevados.

La expansión de la educación media y superior y su relación con las necesidades del desarrollo económico y social.

26. La formación de cuadros profesionales, técnicos y obreros constituye la aportación más directa que los sistemas educativos pueden hacer al desarrollo. Al examinar ciertas características de la expansión de la matrícula en los niveles medio y superior y de su distribución en las distintas especializaciones y opciones que ellos ofrecen, se puede obtener una visión, aunque limitada y general, de la medida en que la educación ha contribuido al desarrollo en el aspecto antes aludido.

Educación media.

27. La expansión de la educación media durante el último decenio ha sido particularmente importante en la rama de enseñanza secundaria general (Cuadro No. 9). En 13 países de los 18 considerados es superior al 100% y sólo en 1 es inferior al 50%. En 1957, más de la mitad de los alumnos de enseñanza media de todos los países estaban inscritos en centros de educación secundaria general; la excepción la constituían Argentina, Cuba, Honduras y República Dominicana. En 1965, solamente Argentina se mantiene en ese grupo de excepción. La proporción de alumnos de educación secundaria general tiende a crecer y ello se debe en buena parte a la implantación del ciclo básico común de cultura general, lo que implica la desaparición paulatina de un primer ciclo ya diversificado en ramas de especialización.

Cuadro No. 9

AMERICA LATINA. ENSEÑANZA MEDIA: MATRICULA TOTAL Y POR RAMAS (AÑOS 1957 Y 1965) Y PORCENTAJES DE INCREMENTO.

País	Total		Enseñanza secundaria		Enseñanza técnica a/		Enseñanza normal		Porcentajes de incremento de 1957 al 1965.			
	Enseñanza media								Enseñanza media	Enseñanza secundaria	Enseñanza técnica	Enseñanza normal
	1957	1965	1957	1965	1957	1965	1957	1965				
1- Argentina	757.013	1.020.130 ^{o/}	125.445	166.555 ^{o/}	243.667	373.043 ^{o/}	116.370	167.703 ^{o/}	34,7	24,6	53,0	44,1
2- Bolivia ^{g/}	40.593	93.864	33.957	78.380	5.092 ^{f/}	7.021 ^{f/}	2.090	6.009	131,2	130,-	3,8	187,4
3- Brasil	942.394	2.150.847	636.234	1.368.177 ^{o/}	...	447.391 ^{o/}	73.948	175.397 ^{o/}	128,-	115,-	-	137,1
4- Colombia	192.152	444.263	107.627	244.396	88.525	92.572	16.392	65.176	131,2	127,-	4,6	297,0
5- Costa Rica	27.334	47.193 [*]	19.434	36.530 ^{o/}	7.031	6.893 ^{i/}	869	1.467 ^{h/} ^{o/}	72,6	87,9	- 2,0	68,8
6- Cuba	95.986 ^{h/}	217.267 ^{d/}	37.543	135.745 ^{d/}	21.950	43.365 ^{d/}	8.311	26.977 ^{d/}	126,0	261,5	97,5	22,4
7- Chile	188.298	308.446	133.535	207.487 [*]	49.005	91.867 [*]	5.758	9.092 [*]	63,8	55,3	87,4	57,9
8- Ecuador	53.840	102.812	33.469	56.373	14.971	35.496	5.400	11.515	90,9	68,4	137,7	113,2
9- El Salvador	27.493	55.646	16.605	39.211	8.375	8.413 ^{o/}	1.626	6.481	102,4	136,1	0,42	162,6
10- Guatemala	20.545	44.104 ^{o/}	14.786	32.746 ^{n/} ^{o/}	3.344	4.110 ^{j/}	2.415	5.873	100,1	121,4	22,9	143,1
11- Haití	12.422	24.823	8.841	18.995	3.384	5.611 ^{j/}	197	217	99,8	114,8	65,8	10,2
12- Honduras	12.181	20.020 ^{o/}	2.549	14.006 ^{o/} ^{k/}	6.401	1.664 ^{o/}	3.043	2.966 ^{o/}	64,4	449,4	-284,7	- 2,5
13- México	316.020	775.589	203.310	...	77.447	...	35.263	37.315	145,4	-	-	5,8
14- Nicaragua	6.475	21.785 ^{o/}	4.689	15.759 ^{o/}	1.121 [*]	2.579 ^{l/}	665	3.447 ^{o/}	236,4	236,1	130,1	418,3
15- Panamá	30.710	54.834	21.767	35.029	7.046	18.329	1.897	1.366	78,6	60,9	160,1	- 38,9
16- Paraguay	19.971	37.502	7.685	27.530 ^{n/}	13.407	6.190	4.989	2.610	87,8	249,1	-116,6	- 91,1
17- Perú	138.665	311.631 ^{e/}	111.191	260.309 ^{o/}	25.460	90.619	2.014	12.194 ^{m/}	124,7	134,1	255,3	505,5
18- Rep. Dominicana	18.250	61.372 ^{o/}	8.724 [*]	45.495 ^{o/}	...	15.511	280	356	236,3	421,5	-	27,1
19- Uruguay	74.352	115.999 [*]	57.919	...	...	...	527	4.288 [*]	56,0	-	-	713,6
20- Venezuela	77.138	275.740	52.420	173.370	17.021	63.860	7.697	17.336	257,5	230,7	275,2	125,2

Fuente: Respuestas a los Cuestionarios de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina, sobre el desarrollo del Proyecto Principal de Educación.

Notas: a/ No se incluyen "otras enseñanzas"
 b/ 1956/57.
 c/ 1964
 d/ 1964/65.

e/ Sin incluir enseñanza normal que tiene nivel post-secundario.
 f/ No incluye enseñanza agropecuaria
 g/ Los datos de escuelas normales solamente se refieren a las urbanas, no hay datos sobre las rurales.

h/ Se considera enseñanza superior (sobre la base del Bachillerato)
 i/ 1963. j/ No se incluye enseñanza agropecuaria ni técnica femenina.
 k/ Ciclo común de cultura general l/ No hay enseñanza técnica femenina.
 m/ Nivel post-secundario. n/ Incluye ciclo básico y bachillerato.

28. La enseñanza técnica (agrícola, industrial, comercial y técnica femenina), como puede apreciarse en el cuadro No. 10, ha experimentado un crecimiento muy irregular, desde 0,5% en El Salvador hasta 275% en Venezuela. Si bien las estadísticas de que se dispone son muy incompletas y difícilmente comparables, puede decirse que de 15 países que han proporcionado datos, en 3 de ellos el aumento ha sido inferior al 10% (Colombia, Costa Rica y El Salvador); en 4, superior al 50% (Argentina, Cuba, Chile y Haití) y en otros cuatro superior al 100% (Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela).

29. La distribución de la matrícula en las distintas especializaciones y su evolución durante el último decenio puede apreciarse en el cuadro No. 10. La enseñanza agrícola es una de las modalidades de la enseñanza media que ha alcanzado menos desarrollo en América Latina, hecho sumamente grave en una región en la que más de la mitad de la población activa está dedicada a trabajos agropecuarios (en El Salvador el 63% en 1963; en la República Dominicana el 69% en 1965). En varios países la enseñanza agrícola no está completamente integrada en el sistema nacional de educación y depende del Ministerio de Agricultura (El Salvador, Guatemala y Paraguay), de las Universidades (Bolivia), de organizaciones religiosas (Bolivia y República Dominicana) o de instituciones privadas (Bolivia). No se ha efectuado un planeamiento orgánico y coordinado de la enseñanza agropecuaria que considere sus diversos niveles. El nivel y la duración de los estudios varían considerablemente de un país a otro, de acuerdo con los títulos que se otorgan. Además, el hecho de que en un mismo país funcionen escuelas que dependen de distintos organismos oficiales y privados, hace que los títulos que conceden a menudo no sean equivalentes, lo que dificulta cualquier estudio comparado.

30. La insuficiencia de personal técnico para la agricultura se aprecia en los datos siguientes, extraídos en su mayor parte de los informes de las Misiones de identificación de proyectos que la Unesco ha enviado a los países latinoamericanos:

- En Guatemala las necesidades de técnicos de nivel medio en agricultura han sido calculadas en 3.000 para los próximos 10 años; el volumen actual (1965) es de 700, y la promoción anual de graduados en las 2 escuelas que existen es de 72, o sea, el 32% de las necesidades del país, en circunstancias que se necesitarían 230. En la República Dominicana había 175 técnicos agrícolas en 1965 y se estima que para los próximos 15 años se necesitarán 30.000. Hay 4 escuelas agrícolas de las que egresan 36 técnicos por año; se espera aumentarlos a 96 en circunstancias que deberían ser 200; es decir, anualmente hay un déficit de 100. En Bolivia había, en 1962, 9 centros de enseñanza agrícola con una matrícula muy reducida (en una escuela había 15 profesores y 31 alumnos) y escaso número de egresados; de éstos, el 32% no ejerce la profesión o emigra al extranjero en busca de mejores sueldos. En El Salvador, el Ministerio de Agricultura emplea unos 400 funcionarios de crédito rural y de extensión agrícola con un nivel equivalente al de

/peritos agrícolas;

Cuadro No. 10

AMÉRICA LATINA. ENSEÑANZA TÉCNICA: MATRICULA TOTAL, POR ESPECIALIDADES Y PORCIENTO DE INCREMENTO DEL 1957 AL 1965

País	Total		Porcentaje de incremento del 1957 al 1965												
	Enseñanza 1957	Técnica a/ 1965	E. Agropecuaria 1957	1965	E. Comercial 1957	1965	E. Industrial 1957	1965	E. Técnica Femenina 1957	1965	E. Técnica Total	E. Agropecuaria	E. Comercial	E. Industrial	E. Técnica Femenina
Argentina	243,667	373,043	-	3,787d/	-	161,186d/	-	110,201d/	-	97,867d/	53,1	-	-	-	-
Bolivia	5,092b/	7,021b/	-	-	22,216	3,388	502o/	805	2,374	2,828	37,9	-	52,9	6,0	19,1
Brasil	-	447,391d/	-	10,295d/	-	270,036d/	-	58,819d/	-	108,241d/	-	-	-	-	-
Colombia	88,525	92,572	2,060	5,128	27,496	66,267	9,278	17,462	1,755	3,715	4,5	148,9	141,0	88,2	111,7
Costa Rica	7,031	6,893e/	-	1,086d/h/	5,574	4,469e/	746	1,543d/	585	614d/	-2,-	-	-24,7	106,3	4,9
Cuba	21,950	43,365f/	-	2,278f/	10,354	29,314f/	6,975	11,773f/	2,642	-	97,6	-	183,1	68,8	-
Chile	49,005	91,867*	1,140	5,076*	24,459	38,125*	11,771	26,906*	11,635	21,760*	87,5	345,2	55,9	128,6	87,0
Ecuador	14,971	35,496	129	591	11,176	25,980	1,160	3,912	1,689	3,013	137,1	358,1	132,5	231,5	78,3
El Salvador	8,375*	8,413d/	-	158d/	8,092	7,424d/	283	583d/	-	248d/	0,5	-	-9,-	106,0	-
Guatemala	3,344	4,110g/	-	-	1,944	3,758g/	396	352d/	-	-	22,9	-	93,3	-12,5	-
Haití	3,384	5,611g/	-	-	584	1,371i/	2,058	4,240h/	742	-	65,8	-	134,7	106,0	-
Honduras	6,401	1,664d/	147	111d/	6,004	1,104d/	250	400*d/	-	49d/	-284,7	-32,4	-443,8	60,0	-
México	-	-	-	-	37,412	-	40,035	-	-	-	-	-	-	-	-
Nicaragua	-	2,579	-	1341/	-	1,668d/	-	777h/	-	-	-	-	-	-	-
Panamá	7,046	18,329	58	93	3,203	8,213	1,389	6,125	2,309	3,898	160,1	60,3	156,4	340,9	68,8
Paraguay	13,407	6,190	-	350*	5,749	1,140*	576	450h/	7,082	4,250*	-116,6	-	-404,3	-28,0	-66,6
Perú	25,460	90,619d/	2,110	7,021d/h/	12,552	27,766d/	10,798	28,739d/	-	27,093d/	255,9	232,7	121,2	166,1	-
Rep. Dominicana	-	15,511d/	-	436d/i/	6,098	13,636e/	1,498	373d/	-	1,066d/h/	-	-	123,6	302,0	-
Uruguay	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Venezuela	17,021	63,860	-	1,578	7,947	37,797	3,270	20,892	-	3,683	275,2	-	374,5	538,9	-

Fuente: Respuestas a los cuestionarios de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina, sobre el desarrollo del Proyecto Principal de Educación

Notas: a/ No incluye "otras enseñanzas".
 b/ No incluye enseñanza agropecuaria.
 c/ No incluye enseñanza industrial rural.
 d/ 1964.
 e/ 1963.

f/ 1964/65.
 g/ No incluye enseñanza agropecuaria ni técnica femenina.
 h/ Sólo enseñanza oficial.
 i/ Sólo enseñanza privada.

centros de educación superior en la región alcanzó en 1965 la cifra de 800 mil, lo que representa casi el doble de la matrícula en este nivel en 1956. Los cambios porcentuales en los diversos países se presentan en el cuadro No. 3 (pág. 8), mientras que en el cuadro No. 11 se observa la evolución de la matrícula de tercer nivel con respecto a la población de 19 a 22 años de edad, entre 1956 y 1965. Esta relación permite apreciar mejor la extensión real de las oportunidades de enseñanza superior. Se observa que para la región en su totalidad la matrícula en el nivel superior subió del 3.1 al 4.7 por ciento de la población de 19 a 22 años de edad. La mayoría de los países de la región registra una tasa de población atendida inferior al promedio regional, pero en muchos países se nota un incremento del porcentaje de población atendida superior al incremento promedio. Así por ejemplo, en Venezuela, la tasa subió de 2.1 en 1956 a 7.2 en 1965, en Honduras de 0.8 a 1.8, en México de 2.1 a 4.3, etc. Como es natural, el incremento de la tasa de población atendida por la enseñanza superior fue más lento en países donde ésta había alcanzado ya un alto nivel de desarrollo - en Argentina, por ejemplo, con una tasa de casi el 13 por ciento - que en los países que partieron de situaciones menos favorables.

36. En los cuadros Nos. 12 y 13 se presenta la distribución de la matrícula y de los graduados en la enseñanza superior en América Latina por rama de estudios. Esta distribución permite apreciar, hasta cierto punto, la importancia que se da en los diversos países a distintas ramas de estudio y la medida en que se está formando el personal de alto nivel en las diversas especialidades. Sin embargo, la clasificación uniforme de la Unesco empleada en los cuadros puede ocultar ciertos rasgos debido a la diferente organización y clasificación de la enseñanza superior al nivel nacional. El tipo de distribución está relacionado aparentemente con las etapas de desarrollo del país respectivo. En los países más desarrollados se observa mayor afluencia de estudiantes en ciencias naturales e ingeniería, mientras que en países más rezagados la tendencia parece ser hacia humanidades y derecho. En América Latina, la proporción de todos los graduados de la enseñanza superior en ramas científicas y técnicas (ciencias naturales, ingeniería, agricultura) fue de 13% alrededor de 1957 y de 11% alrededor de 1963 a pesar del aumento general de las matrículas. A título de comparación cabe mencionar que en los Estados Unidos la cifra correspondiente fue de cerca de 22%. El gráfico No. 3 proporciona una visión más clara sobre la tendencia tradicional. En él se pueden observar las tasas de incremento de graduados en diversas ramas universitarias en Colombia. Estos cambios reflejan, sin duda, tendencias similares en otros países de la región.

37. Aunque es difícil formular, sobre una base objetiva de datos completos, una afirmación concreta sobre las dimensiones de la falta de adecuación entre las necesidades de profesionales de nivel superior que los países latinoamericanos requieren y el rendimiento de las universidades latinoamericanas a ese respecto, debe anotarse que en la

Cuadro N° 11

POBLACION DE 19 A 22 AÑOS, MATRICULA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR
Y PORCIENTO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS, 1956 Y 1965

(Estimaciones)

País	Población estima- da de 19 a 22 años (miles)		Matricula Univer- sitaria (miles)		Porciento de Matricula	
	1956	1965	1956	1965	1956	1965
<u>Región</u>	<u>13.267</u>	<u>17.015</u>	<u>414</u>	<u>796</u>	<u>3.1</u>	<u>4.7</u>
Argentina	1.470	1.700	156	219	10.6	12.9
Bolivia	230	260	4 *	9 *	1.7 *	3.5 *
Brasil	4.400	5.890	80	160	1.8	2.7
Colombia	945	1.151	15	42	1.6	3.6
Costa Rica	72	106	2	5	2.8	4.7
Cuba	440	525	15	20	3.4	3.8
Chile	485	605	16	34	3.3	5.6
Ecuador	275	365	6	12	2.2	3.3
El Salvador	170	215	2	3	1.2	1.4
Guatemala	235	305	2	6	1.0	2.0
Haití	230	285	1	1	0.4	0.4
Honduras	130	165	1	3	0.8	1.8
México	2.230	2.940	47	127	2.1	4.3
Nicaragua	97	125	1	3	1.0	2.4
Panamá	67	88	3	7	4.5	8.0
Paraguay	118	145	3	6	2.5	4.1
Perú	705	920	26	71	3.7	7.7
Rep. Dominicana	183	250	4	5	2.2	2.0
Uruguay	195	195	18	16	9.2	8.5
Venezuela	430	585	9	42	2.1	7.2
Jamaica	110	125	3	4	2.7	3.2
Trinidad y Tabago	50	70	-	1	-	1.4

* Estimado.

Quadro Nº 12

DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN 1957, 1960 Y ULTIMO AÑO DISPONIBLE, POR RAMA DE ESTUDIOS

País Año	Total	Humanidades		Educación		Bellas Artes		Derecho		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		Ingeniería		Medicina y afines		Agricultura		No especializado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Argentina:																					
1957	159 311	6 273	4	4 075	3	8 150	5	59 304	37	12 052	8	11 014	7	14 249	9	42 029	26	2 165	1	-	-
1960	180 796	13 604	8	2 562	1	11 551	6	40 176	22	30 565	17	6 653	4	26 205	14	46 146	26	3 334	2	-	-
1962	192 961	12 727	7	16 291	8	9 893	5	31 499	16	32 408	17	19 796	10	21 144	11	44 767	23	4 436	3	-	-
1963	216 888	34 739	-	-	16	14 315	7	31 711	15	39 663	18	19 344	9	22 989	11	49 626	23	4 501	2	-	-
1964	253 793	32 687	-	-	13	13 311	5	32 950	13	40 935	16	19 687	8	23 675	9	85 607	34	4 941	2	-	-
Bolivia: 1/																					
1960	3 206	103	3	-	-	147	5	702	22	686	21	342	11	179	6	1 047	33	-	-	-	-
1963	3 548	-	-	-	-	172	5	582	16	824	23	226	6	761	21	983	28	-	-	-	-
Brasil:																					
1957	79 505	7 106	9	4 908	6	4 047	5	21 698	27	9 957	13	2 573	3	8 585	11	18 441	23	2 190	3	-	-
1960	95 691	9 731	10	5 572	6	4 746	5	24 033	25	14 380	15	3 447	4	11 106	12	19 938	21	2 738	3	-	-
1961	101 581	11 499	11	5 665	6	5 403	5	24 118	24	16 032	16	3 753	4	11 537	11	20 576	20	2 998	3	-	-
1964	142 386	7 770	5	7 062	5	2 551	2	30 987	22	31 619	22	9 618	7	23 241	16	25 215	18	3 917	3	406	-
1965	155 781	17 086	11	9 045	6	4 989	3	33 402	21	30 222	19	6 915	4	22 121	14	25 548	16	6 137	4	316	-
Chile: 2/																					
1957	11 219	3 091	-	-	28	805	7	1 908	17	1 374	12	334	3	1 211	11	1 939	17	557	5	-	-
1960	12 517	3 645	-	-	29	905	7	1 570	13	1 682	13	535	4	1 498	12	2 059	16	623	5	-	-
1961	13 372	98	1	4 299	32	910	7	1 624	12	1 726	13	607	5	1 431	11	2 043	15	634	5	-	-
1963	13 991	367	3	4 196	30	901	6	1 431	10	2 370	17	119	1	1 726	12	2 324	17	557	4	-	-
Colombia: 3/																					
1957	15 971	738	5	608	4	1 717	11	3 013	19	1 032	6	715	5	3 156	20	4 324	27	668	4	-	-
1960	22 660	1 085	5	367	2	2 376	10	3 987	18	2 247	10	1 563	7	5 422	24	4 108	18	1 483	7	22	-
1962	30 889	2 108	7	1 536	5	2 511	8	4 387	14	3 837	12	3 132	10	6 778	22	4 646	15	1 954	6	-	-
1963	33 746	2 439	7	1 646	5	3 140	9	4 561	14	4 992	15	1 426	4	7 979	24	4 830	14	2 733	8	-	-
1964	37 462	3 014	8	2 718	7	3 275	9	4 735	13	5 219	14	3 104	8	7 710	21	4 911	13	2 776	7	-	-

Cuadro 12 (continuación)

País Año	Total	Humanidades		Educación		Bellas Artes		Derecho		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		Ingeniería		Medicina y afines		Agricultura		No especializado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Costa Rica: 4/																					
1957	3 142 5/	856	27	910	28	164	5	279	9	400	13	57 5/	2	143	5	193	6	140	4	-	-
1960	4 703	1 903	40	1 172	25	255	5	270	6	572	12	36	1	174	4	254	5	67	1	-	-
1961	5 094	2 007	40	1 381	27	291	6	281	6	562	11	42	1	192	4	277	5	61	1	-	-
1964	5 825	3 119	54	653	11	353	6	315	5	728	12	48	1	232	4	240	4	137	2	-	-
Cuba:																					
1959	19 551	990	5	5 805	30	894	5	2 257	12	6 051	31	1 145	6	504	3	839	4	1 066	5	-	-
1961	17 522	623	4	2 536	14	478	3	535	3	4 309	25	949	5	3 062	17	3 393	19	881	5	756	4
1963	20 537	925	4	3 182	15	581	3	354	2	5 141	25	1 557	8	3 091	15	4 841	24	865	4	-	-
Rep. Dominicana:																					
1957	4 094	225	6	-	-	6/	-	771	19	642	16	7/	-	1 052 6/	26	1 295 7/	32	49	1	-	-
1961	4 085	236	6	-	-	6/	-	783	19	911	22	7/	-	843 6/	21	1 268 7/	31	45	1	-	-
Ecuador																					
1957	6 646	300	5	615	9	220	3	1 265	19	475	7	395	6	893	13	2 069	31	414	6	-	-
1960	9 361	357	4	792	8	465	5	1 542	16	1 129	12	396	4	1 804	20	2 385	25	491	5	-	-
1961	10 323	405	4	851	8	484	5	1 637	16	1 301	13	484	5	2 176	21	2 434	24	551	5	-	-
El Salvador:																					
1958	2 097	261	12	154	7	6/	-	517	25	336	16	86	4	408 6/	19	335	16	-	-	-	-
1959	2 127	287	13	-	-	6/	-	552	26	302	14	134	6	494 6/	23	358	17	-	-	-	-
1962	3 132	471	15	125	4	6/	-	724	23	498	16	264	8	624 6/	20	426	14	-	-	-	-
1963	3 449	342	10	-	-	6/	-	1 465	42	-	-	425	12	682 6/	20	555	16	-	-	-	-
1964	3 624	342	9	...	-	-	-	916	25	-	-	...	-	682	19	381	11	...	-	1 303 8/	36
Guatemala: 2/																					
1957	4 336	428	-	-	10	-	-	958	22	683	16	214	5	849	20	1 086	25	118	3	-	-
1960	5 229	355	-	-	7	209	4	1 421	27	884	27	262	5	896	17	982	19	220	4	-	-
1963	6 183	536	-	-	9	242	4	1 631	26	1 071	17	343	6	987	16	1 025	17	303	5	45	1
1965	7 693	541	7	-	-	197	3	1 522	20	1 204	16	153	2	749	10	695	9	192	2	2 420 10/	32
Haití: 11/																					
1956	990	30	3	69	7	-	-	396	40	59	6	-	-	109	11	297	30	30	3	-	-
1959	1 006	25	3	118	12	-	-	327	33	110	11	-	-	78	8	312	31	36	3	-	-
1964	1 705	127	-	-	7	-	-	713	42	53	3	116	7	175	10	467	27	54	3	-	-

Cuadro 12 (continuación)

País Año	Total	Humanidades		Educación		Bellas Artes		Derechos		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		Ingeniería		Medicina y afines		Agricultura		No especificado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Honduras:																					
1957	1 229	-	-	-	-	-	-	257	21	239	19	7/	264	21	425	7/	35	44	4	-	-
1960	1 640	-	-	121	7	-	-	364	22	281	17	7/	317	19	393	7/	24	164	10	-	-
1961	1 779	243	14	138	8	-	-	388	22	351	20	7/	207	12	283	7/	16	169	9	-	-
1963	2 062	72	3	49	2	-	-	372	18	474	23	59	3	313	15	555	27	168	8	-	-
México:																					
1961	94 073	3 573	4	4 474	5	8 277	9	12 304	13	20 276	22	5 339	6	18 667	20	17 823	19	2 859	3	481	-
1963	110 172	3 408	3	6 735	6	6 183	6	14 298	13	26 758	24	7 843	7	22 772	21	20 763	19	1 382	1	30	-
Nicaragua:																					
1957	912	-	-	-	-	-	-	295	32	-	-	7/	151	17	466	7/	51	-	-	-	-
1961	1 839	-	-	161	9	-	-	377	20	316	17	7/	206	11	604	7/	33	141	8	34	2
1962	2 069	-	-	219	11	-	-	388	19	475	23	-	228	11	624	30	135	7	-	-	-
1964	2 770	-	-	442	16	-	-	443	16	691	25	-	343	12	568	20	165	6	118	4	-
Panamá: 12/																					
1957	2 707	630	23	250	9	153	6	147	5	599	22	221	8	171	6	449	17	87	3	-	-
1960	3 805	974	26	379	10	230	6	227	6	694	18	607	16	265	7	295	8	134	4	-	-
1963	5 433	1 534	28	536	10	237	4	256	5	1 186	22	1 120	21	362	7	96	2	106	2	-	-
Paraguay: 13/																					
1957	2 868	381	13	99	3	80	3	519	18	517	18	300	10	89	3	763	27	120	4	-	-
1959	3 051	418	14	-	-	201	27	624	21	558	10	304	10	121	24	683	22	142	5	-	-
1960	3 329	513	15	115	3	243	7	589	18	631	19	299	9	127	4	608	18	204	6	-	-
1962	3 759	316	8	124	3	367	10	838	22	741	20	413	11	199	5	576	15	185	5	-	-
Perú: 3/																					
1957	23 234	4 474	19	1 263	5	152	1	2 406	10	2 854	12	4 805	21	2 622	11	3 619	16	1 039	5	-	-
1959	26 616	4 530	17	1 671	6	175	1	2 987	11	4 139	16	4 778	18	3 427	13	3 925	15	984	4	-	-
1963	46 334	7 886	17	9 253	20	554	1	3 680	8	8 643	19	2 748	6	4 159	9	5 117	11	3 068	7	1 226	3

Cuadro 12 (conclusión)

País Año	Total	Humanidades		Educación		Bellas Artes		Derecho		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		Ingeniería		Medicina y afines		Agricultura		No especializado	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Uruguay: 3/																					
1956	16 025	970	14/6	-	-	772	5	6 890	43	1 807	11	14/	609	4	4 669	14/29	308	2	-	-	-
1960	14 002	1 047	14/7	-	-	1 263	9	4 435	32	1 927	14	14/	568	4	4 134	14/30	628	5	-	-	-
1963	15 047	825	14/5	-	-	1 679	11	4 058	27	2 034	14	14/	947	6	4 745	14/32	759	5	-	-	-
Venezuela: 15/																					
1957	10 616	580	5	346	3	391	4	1 578	15	2 016	19	-	2 037	19	3 365	32	303	3	-	-	-
1960	26 477	2 201	8	2 157	8	839	3	4 034	15	5 574	21	446	2	4 648	18	5 145	19	1 121	4	312	1

Fuentes: Unesco Statistical Yearbook, 1964 (publicado en 1966) y respuestas de los países de América Latina al cuestionario sobre matrículas en el tercer nivel de educación.

- Notas: 1/ Universidad de San Andrés solamente. 9/ Universidad de San Carlos solamente.
 2/ Universidad de Chile solamente. 10/ Departamento de Estudios Básicos y Escuelas de Servicio Social Rural.
 3/ Universidades e Institutos de nivel equivalente. 11/ Enseñanza oficial solamente.
 4/ Los datos se refieren a la Universidad de Costa Rica, escuelas normales y escuelas de enfermeras. 12/ Universidad de Panamá solamente.
 5/ Algunos estudiantes en Ciencias Naturales aparecen bajo Humanidades. 13/ Universidad Nacional de Asunción solamente.
 6/ Bellas Artes se incluyen en Ingeniería. 14/ Las Ciencias Naturales se incluyen en parte en Humanidades y en parte en Medicina.
 7/ Ciencias Naturales se incluyen en Medicina. 15/ Los datos corresponden a 3 Universidades y al Instituto Pedagógico.
 8/ Incluye Odontología, Economía y Química.

Cuadro No. 13

GRADUADOS EN LA EDUCACION SUPERIOR EN 1957, 1960 Y ULTIMO AÑO DISPONIBLE

UNESCO/STATISTICS/6
Pág. 28

País	Año	Total Graduados	Humanidades		Educación		Bellas Artes		Derecho		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		Ingeniería		Medicina y Afines		Agricultura		No especificado	
			No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Argentina:																						
	1957	8071	482	6	161	2	603	8	1039	13	712	9	524	6	1080	13	3297	41	173	2	-	-
	1960	9731	373	4	482	5	529	5	1337	14	813	8	576	6	2177	22	3192	33	252	3	-	-
	1962	11022	(1)1566	14	(1)...		704	6	1432	13	1142	10	497	5	1167	11	4363	40	151	1	-	-
	1963	13626	(1)3176	23	(1)...		829	6	1709	13	1063	8	833	6	1227	9	4587	34	202	1	-	-
Brasil:																						
	1957	14965	1571	10	1564	10	901	6	3124	21	1833	12	399	3	1172	8	4003	27	398	3	-	-
	1960	17577	2589	15	1930	11	903	5	3332	19	2099	12	697	4	1601	9	3952	22	474	3	-	-
	1961	18226	3302	18	1737	10	819	4	3509	19	2016	11	784	4	1489	8	3989	22	581	4	-	-
	1963	18497	2107	11	1323	7	884	5	3817	21	3150	17	707	4	1965	11	3885	21	649	3	-	-
Chile:																						
	1957	1413	5	-	274	19	50	4	169	12	75	6	(2) 81	6	231	16	(2)499	35	29	2	-	-
	1960	2175	139	6	545	25	73	3	195	9	173	8	(2) 64	3	298	14	(2)591	27	97	4	-	-
	1961	1963	55	3	426	22	83	4	73	4	227	12	(2) 86	4	284	14	(2)606	31	123	6	-	-
	1963	2712	28	1	855	32	88	3	145	5	473	17	(2) 95	4	292	11	(2)559	21	177	6	-	-
Colombia:																						
	1957	1747	44	3	92	5	92	5	247	14	116	7	(2) 90	5	161	9	(2)874	50	31	2	-	-
	1960	1907	98	5	25	1	164	9	312	16	147	8	(2)193	10	269	14	(2)613	32	86	5	-	-
	1961	2495	196	8	153	6	229	9	263	11	288	12	73	3	575	23	660	26	58	2	-	-
	1963	3238	236	7	127	4	259	8	351	11	411	13	186	6	659	20	894	28	115	3	-	-
Costa Rica:																						
	1960	475	6	1	379	80	6	1	24	6	6	1	5	1	21	4	20	4	8	2	-	-
Cuba:																						
	1959	2466	126	5	854	35	116	5	218	9	694	28	60	2	33	1	248	10	117	5	-	-
	1963	1894	43	2	204	11	58	3	174	9	487	26	18	1	121	6	424	23	26	1	339	18
Rep. Dominicana:																						
	1961	728	52	7	-	-	-	-	153	21	200	27	(3)...		65	9	(3)231	32	27	4	-	-
Ecuador:																						
	1957	404	2	-	29	8	6	1	77	19	13	3	(2) 30	8	35	9	(2)177	44	34	8	-	-

País	Año	Total Graduados	Humanidades		Educación		Bellas Artes		Derecho		Ciencias Sociales		Ciencias Naturales		Ingeniería		Medicina y Afines		Agricultura		No especificado	
			No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Ecuador: (Cont. ...)																						
	1960	482	-		67	14	5	1	76	16	19	4 (2)	45	9	40	8 (2)	194	41	36	7	-	-
	1961	604	2		87	15	21	3	89	15	37	6	1	-	36	6	288	48	43	7	-	-
	1963	603	13	2	86	14	10	2	70	12	60	10	19	3	80	13	219	36	46	8	-	-
El Salvador:																						
	1957	163	29	18	72	44	...		16	10	16	10	6	4	...		24	14	-		-	-
	1959	159	-		63	40 (4)	...		14	9	11	7	15	9 (4)	20	13	36	22	-		-	-
Guatemala:																						
	1957	103	3	3	1	1	-		20	19	5	5 (2)	6	6	13	13 (2)	54	52	1	1	-	-
	1960	117	3	3	10	9	-		24	21	5	4 (2)	12	10	12	10 (2)	49	41	2	2	-	-
	1961	150	4	3	6	4	-		23	15	19	13 (2)	13	9	25	17 (2)	48	32	12	7	-	-
	1964	249	8	3	12	5	1	-	66	27	13	5	7	3	26	10	104	42	12	5	-	-
Haití:																						
	1961	224	...		22	10	22	10	65	28	15	7	-		15	7	51	23	34	15	-	-
Honduras:																						
	1958	108	-		-	-	-		26	24	2	2 (3)	...		5	5 (3)	22	20	53	49	-	-
	1960	110	-		26	24	-	-	8	7	7	6 (3)	...		7	6 (3)	24	22	36	33	2	2
México:																						
	1957	(5) 16439	20		3588	22	127	1	488	3(5)8307	51	389	2	978	6	1672	10	...		870	5	
	1960	(5) 16756	12	-	3201	19	113	1	588	4(5)9054	54	239	1	818	5	1341	8	47	-	1343	8	
	1962	(5) 23630	-		5235	22	211	1	502	2(5)11424	48	506	2	1021	4	2498	11	231	1	2202	9	
	1963	(5) 39042	5	-	5159	13	195	-	678	2(5)20964	54	586	2	883	2	2290	6	211	-	8071	21	
Perú:																						
	1957	3042	17	-	1014	33 (4)	...		394	13	127	4	38	1 (4)	165	5	1168	40	119	4	-	-
	1959	3062	7	-	1079	35 (4)	...		389	13	150	5	297	10 (4)	204	7	810	26	126	4	-	-
Uruguay:																						
	1957	284	-		-	-	14	5	75	26	46	16 (3)	...		54	19 (3)	69	24	26	10	-	-
	1963	736	15	2	-	-	43	6	115	16	32	4	-		36	5	429	58	66	9	-	-
Venezuela:																						
	1958	860	75	9	54	6	35	4	116	13	132	15	14	2	121	14	291	34	22	3	-	-
	1961	2831	144	5	263	9	38	1	385	14	756	27	31	1	312	11	831	29	71	3	-	-
	1963	2942	99	3	455	15	31	1	551	19	616	22	40	1	267	9	806	27	77	3	-	-

Fuentes: Unesco, Statistical Yearbook, 1964 (Publicado en 1966 y Respuestas a cuestionario).

Notas: (1) Educación incluida con Humanidades.

(2) Farmacéutica incluida con Ciencias Naturales.

(3) Ciencias Naturales incluidas con Medicina.

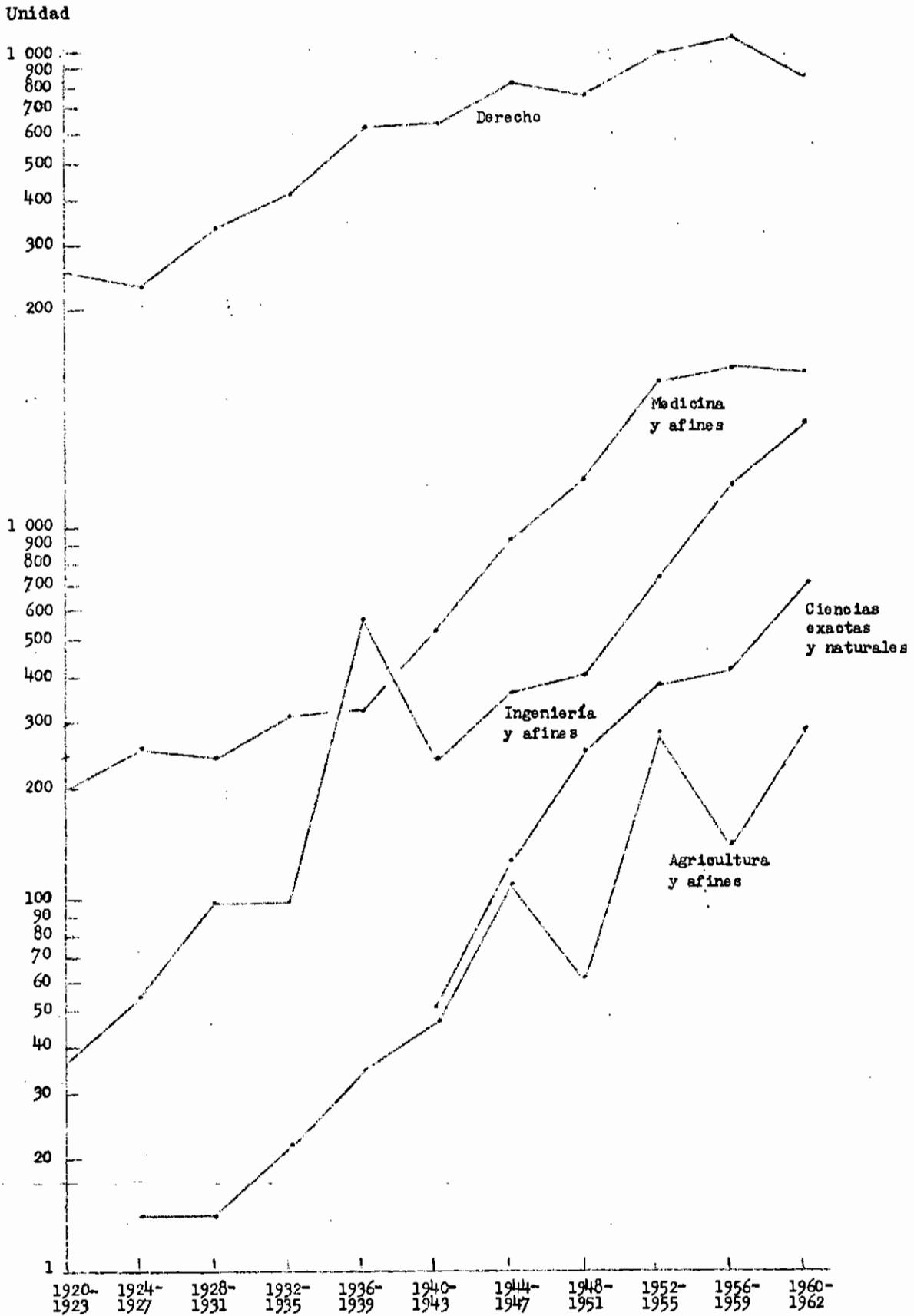
(4) Arquitectura incluida con Ingeniería.

(5) Incluye cursos comerciales al nivel medio.

Gráfico No. 3

COLOMBIA: GRADUADOS EN LA EDUCACION SUPERIOR
Períodos cuatrienales 1920-1962

(Fuente: Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior "ICETEX".
Recursos y requerimientos de personal de alto nivel, Colombia 1963-1970).



(Escala semilogarítmica)

Reunión de Expertos en Enseñanza Superior y Desarrollo en América Latina, celebrada en San José (Costa Rica) en marzo del año actual bajo el patrocinio de la Unesco y del Banco Interamericano de Desarrollo, hubo consenso unánime en la apreciación de que los centros de educación superior no producían el número y tipo de profesionales que requiere el desarrollo de la región. Se insistió a este efecto en la necesidad de efectuar estudios sobre necesidades de profesionales y de mano de obra, de planificar la educación superior estableciendo una adecuada conexión con los servicios nacionales de planeamiento del desarrollo, y de reformar la estructura académica de las instituciones de nivel superior para dar cabida a nuevas carreras de acuerdo con las necesidades respectivas de los países.

La alfabetización de adultos.

38. Como es sabido, la recolección de datos estadísticos referentes a la alfabetización de adultos se efectúa casi exclusivamente al propio tiempo que los censos decenales de población. Las estimaciones intercensales no son frecuentes y por ello la mayor parte de las informaciones disponibles llegan solamente a 1960. En el cuadro No. 14 puede apreciarse la evolución experimentada en el porcentaje de analfabetismo en la década del 50. La disparidad de las edades que se han tomado como base de cálculo en los diferentes países resta valor comparativo al cuadro. Mientras que México y Perú parten de la población de 6 y 7 años, respectivamente, todos los demás países, con excepción de Argentina y Honduras, se refieren a la población de 15 o más años. Igualmente existe discrepancia en la duración del período a que se refieren los datos. Se observa un progreso notorio en la reducción de los porcentajes en casi todos los países. Sin embargo, en cifras absolutas no es probable que haya habido descenso en muchos casos.

39. En estudios parciales sobre la labor alfabetizadora realizada con posterioridad a 1960 se aprecian también progresos sustanciales. Así, en Bolivia, el número de alfabetizados entre 1960 y 1965 fue de más de 60.000; en Cuba, según las estadísticas nacionales que se incluyen en el informe de la Misión de la Unesco que permaneció un mes en ese país a principios de 1964, a petición del Gobierno, para estudiar los métodos y medios utilizados para la supresión del analfabetismo, de un total de 979.207 analfabetos localizados fueron alfabetizados el 72,2% durante el período de setiembre de 1960 - diciembre 1961; en Guatemala, en 1962, los centros de alfabetización atendían a 42.267 personas, y en 1965 la inscripción llegó a 63.358 de las cuales fueron aprobadas 21.539 (el 34%); en Chile, el Plan Nacional de Alfabetización, de iniciativa privada, atendió 164.561 analfabetos desde 1962 hasta 1965.

40. En el proceso de alfabetización durante el decenio 1950-1960 ofrece un especial interés la evolución que ha tenido en el grupo de edad de 10 a 14 años que puede observarse en el cuadro No. 15. La importante disminución del analfabetismo, en términos relativos, en dicho grupo de

Quadro N° 14

PORCENTAJE DE ANALFABETOS 1950 - 1960

País	Edad	Fechas	Porcentaje	
Argentina	14 y más	1947 - 1960	13.6	8.6
Bolivia	15 y más	1950 - 1960	67.9	61.2
Brasil	15 y más	1950 - 1960	50.5	39.5
Colombia	15 y más	1951 - 1961	37.7	37.5
Costa Rica	15 y más	1950 - 1963	20.6	16.0
Cuba	15 y más	1950	22.1	...
Chile	15 y más	1952 - 1960	19.7	16.2
Ecuador	15 y más	1950 - 1962	44.3	
El Salvador	15 y más	1950 - 1961	59.6	53.7
Guatemala	15 y más	1950 - 1960	70.6	68.5
Haití	15 y más	1950 - 1960	89.5	85.5
Honduras	10 y más	1950 - 1961	64.8	53.1
México	6 y más	1950 - 1960	42.5	37.8
Nicaragua	15 y más	1950 - 1963	61.6	50.4
Panamá	15 y más	1950 - 1960	30.1	26.7
Perú	7 y más	1957 - 1961	48.4	39.8
Rep. Dominicana	15 y más	1950 - 1956	57.1	40.1
Uruguay	15 y más	1950 - 1963	15.0 *	10.0
Venezuela	15 y más	1950 - 1961	46.7	33.5

* Estimado

Cuadro N° 15

NUMERO Y PORCENTAJE DE ANALFABETOS ENTRE LA POBLACION
DE 10 A 14 AÑOS DE EDAD, 1950 - 1960.

País	Número (miles)			Por ciento	
	1950	1960	Diferencia	1950	1960
VARONES					
Bolivia	224	76	- 148	67	37
Brasil	1806	1715	- 91	57	40
Colombia	302 <u>1/</u>	260	- 42	44	29
Costa Rica	13	8 <u>2/</u>	- 5	26	9 <u>2/</u>
El Salvador	61	66 <u>3/</u>	+ 5	56	42 <u>3/</u>
Ecuador	78	59 <u>4/</u>	- 19	40	20 <u>4/</u>
Guatemala	115	98	- 17	67	43
Haití	181	148	- 33	89	65
México	681 <u>5/</u>	634	- 47	55 <u>5/</u>	28
Nicaragua	49	49 <u>2/</u>	0	70	48 <u>2/</u>
Panamá	9	13	+ 4	20	19
Paraguay	...	31 <u>4/</u>	...	...	27 <u>4/</u>
Perú	176 <u>5/</u>	...	...	46 <u>5/</u>	...
Uruguay	...	3 <u>2/</u>	...	...	3 <u>2/</u>
Venezuela	126	- <u>3/</u>	- 126	46	- <u>3/</u>
MUNAS					
Bolivia	237	81	- 156	76	39
Brasil	1734	1616	- 118	55	38
Colombia	267 <u>1/</u>	238	- 29	41	37
Costa Rica	11	7 <u>2/</u>	- 4	22	8 <u>2/</u>
El Salvador	54	61 <u>3/</u>	+ 7	54	41 <u>3/</u>
Ecuador	74	61 <u>4/</u>	- 13	42	23 <u>4/</u>
Guatemala	110	120	+ 10	71	55
Haití	175	164	- 11	90	71
México	629 <u>5/</u>	604	- 25	54 <u>5/</u>	28
Nicaragua	41	41 <u>2/</u>	0	64	44
Panamá	7	11	+ 4	18	17
Paraguay	...	28 <u>4/</u>	...	...	25 <u>4/</u>
Perú	300 <u>5/</u>	...	...	58	...
Uruguay	...	2 <u>2/</u>	...	...	2
Venezuela	107	- <u>3/</u>	- 107	42	- <u>3/</u>

Fuente: Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Febrero 8-19 Septiembre de 1965. París 1965.

- 1/ 1951
- 2/ 1963
- 3/ 1961
- 4/ 1962
- 5/ 1940

edad es muy probable que se haya acelerado de manera significativa después de 1960 por el impulso dado a la educación primaria en el último lustro. Entre los países incluidos en el cuadro destaca Venezuela al señalar que ha conseguido la erradicación completa de analfabetismo absoluto en este grupo de 10 a 14 años de edad, como resultado de la expansión dinámica de su sistema de enseñanza primaria. Es de suponer que en situación semejante se encuentran Cuba y otros países. En la mayoría de los países la incidencia de analfabetismo parece ser menor entre las niñas que entre los varones.

41. Las causas de la situación descrita sobre analfabetismo son varias y de origen diverso; pero pueden resumirse en las siguientes: crecimiento demográfico, más elevado que en otras partes del mundo; desarrollo insuficiente de la escuela primaria; existencia de estructuras sociales y económicas rudimentarias en algunos países; aislamiento de grupos sociales, y monolingüismo indígena en algunos casos.

42. El Programa Mundial de Alfabetización ha despertado interés entre los países de la región y algunos han pedido el envío de misiones exploratorias para ayudar a los Gobiernos respectivos en la preparación de solicitudes de ayuda al Fondo Especial de las Naciones Unidas a fin de llevar a cabo proyectos experimentales. Dos misiones han sido ya enviadas a Ecuador y Venezuela. Este programa experimental deberá proporcionar, en el transcurso de los cuatro o cinco años de duración de los proyectos y mediante las técnicas de evaluación que se apliquen, los datos precisos para juzgar sobre la eficacia de vincular la alfabetización a los proyectos de desarrollo económico y social.

El acceso de la mujer a la educación.

43. Las posibilidades de acceso de la mujer a la educación en América Latina no tienen otras limitaciones, en relación con las que se ofrecen a los varones, que las que se derivan de la propia condición femenina y de la tendencia tradicional a dedicarse a tareas del hogar. En el cuadro No. 16 se pueden apreciar los porcentajes de inscripción femenina en los distintos niveles educativos. En educación preescolar hay un ligero predominio femenino mientras que en educación primaria sucede a la inversa, pero con una diferencia mínima. En educación media es mayor la proporción de la inscripción masculina con excepción de la Enseñanza Normal en la que predominan en forma muy acusada las mujeres. En educación superior se acentúa el predominio del porcentaje de varones.

44. La enseñanza profesional para la mujer en el nivel medio ha evolucionado mucho durante el último decenio. Hasta hace unos diez años, en algunos países, las escuelas industriales sólo admitían varones; en otros se establecía que las "escuelas vocacionales" eran para los dos sexos, pero en la práctica los únicos cursos mixtos eran los de comercio. Sin embargo, en todos los países existían escuelas profesionales femeninas, oficiales y privadas, que impartían algún tipo de enseñanza técnica para

Cuadro N° 15

NUMERO Y PORCENTAJE DE ANALFABETOS ENTRE LA POBLACION
DE 10 A 14 AÑOS DE EDAD, 1950 - 1960.

País	Número (miles)			Porcentaje	
	1950	1960	Diferencia	1950	1960
VARONES					
Bolivia	224	76	- 148	67	37
Brasil	1806	1715	- 91	57	40
Colombia	3021 ^{1/}	260	- 42	44	29
Costa Rica	13	8 ^{2/}	- 5	26	9 ^{2/}
El Salvador	61	66 ^{3/}	+ 5	56	42 ^{3/}
Ecuador	78	59 ^{4/}	- 19	40	20 ^{4/}
Guatemala	115	98	- 17	67	43
Haití	181	148	- 33	89	65
México	681 ^{5/}	634	- 47	55 ^{5/}	28
Nicaragua	49	49 ^{2/}	0	70	48 ^{2/}
Panamá	9	13	+ 4	20	19
Paraguay	...	31 ^{4/}	...	...	27 ^{4/}
Perú	176 ^{5/}	...	...	46 ^{5/}	...
Uruguay	...	3 ^{2/}	...	...	3 ^{2/}
Venezuela	126	- ^{3/}	- 126	46	- ^{3/}
Mujeres					
Bolivia	237	81	- 156	76	39
Brasil	1734	1616	- 118	55	38
Colombia	2671 ^{1/}	238	- 29	41	37
Costa Rica	11	7 ^{2/}	- 4	22	8 ^{2/}
El Salvador	54	61 ^{3/}	+ 7	54	41 ^{3/}
Ecuador	74	61 ^{4/}	- 13	42	23 ^{4/}
Guatemala	110	120	+ 10	71	55
Haití	175	164	- 11	90	71
México	629 ^{5/}	604	- 25	54 ^{5/}	28
Nicaragua	41	41 ^{2/}	0	64	44
Panamá	7	11	+ 4	18	17
Paraguay	...	28 ^{4/}	...	...	25 ^{4/}
Perú	300 ^{5/}	...	...	58	...
Uruguay	...	2 ^{2/}	...	...	2
Venezuela	107	- ^{3/}	- 107	42	- ^{3/}

Fuente: Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Febrero 8-19 Septiembre de 1965. París 1965.

- ^{1/} 1951
- ^{2/} 1963
- ^{3/} 1961
- ^{4/} 1962
- ^{5/} 1940

edad es muy probable que se haya acelerado de manera significativa después de 1960 por el impulso dado a la educación primaria en el último lustro. Entre los países incluidos en el cuadro destaca Venezuela al señalar que ha conseguido la erradicación completa de analfabetismo absoluto en este grupo de 10 a 14 años de edad, como resultado de la expansión dinámica de su sistema de enseñanza primaria. Es de suponer que en situación semejante se encuentran Cuba y otros países. En la mayoría de los países la incidencia de analfabetismo parece ser menor entre las niñas que entre los varones.

41. Las causas de la situación descrita sobre analfabetismo son varias y de origen diverso; pero pueden resumirse en las siguientes: crecimiento demográfico, más elevado que en otras partes del mundo; desarrollo insuficiente de la escuela primaria; existencia de estructuras sociales y económicas rudimentarias en algunos países; aislamiento de grupos sociales, y monolingüismo indígena en algunos casos.

42. El Programa Mundial de Alfabetización ha despertado interés entre los países de la región y algunos han pedido el envío de misiones exploratorias para ayudar a los Gobiernos respectivos en la preparación de solicitudes de ayuda al Fondo Especial de las Naciones Unidas a fin de llevar a cabo proyectos experimentales. Dos misiones han sido ya enviadas a Ecuador y Venezuela. Este programa experimental deberá proporcionar, en el transcurso de los cuatro o cinco años de duración de los proyectos y mediante las técnicas de evaluación que se apliquen, los datos precisos para juzgar sobre la eficacia de vincular la alfabetización a los proyectos de desarrollo económico y social.

El acceso de la mujer a la educación.

43. Las posibilidades de acceso de la mujer a la educación en América Latina no tienen otras limitaciones, en relación con las que se ofrecen a los varones, que las que se derivan de la propia condición femenina y de la tendencia tradicional a dedicarse a tareas del hogar. En el cuadro No. 16 se pueden apreciar los porcentajes de inscripción femenina en los distintos niveles educativos. En educación preescolar hay un ligero predominio femenino mientras que en educación primaria sucede a la inversa, pero con una diferencia mínima. En educación media es mayor la proporción de la inscripción masculina con excepción de la Enseñanza Normal en la que predominan en forma muy acusada las mujeres. En educación superior se acentúa el predominio del porcentaje de varones.

44. La enseñanza profesional para la mujer en el nivel medio ha evolucionado mucho durante el último decenio. Hasta hace unos diez años, en algunos países, las escuelas industriales sólo admitían varones; en otros se establecía que las "escuelas vocacionales" eran para los dos sexos, pero en la práctica los únicos cursos mixtos eran los de comercio. Sin embargo, en todos los países existían escuelas profesionales femeninas, oficiales y privadas, que impartían algún tipo de enseñanza técnica para

/la mujer

Cuadro N° 16

AMERICA LATINA. PORCENTAJE DE MATRICULA FEMENINA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA

País	Año	Pre-escolar	Primaria	M e d i a			Superior
				General	Profesional	Normal	
Argentina	1950	50	48	31	42 1/	88	18
	1960	51	49	38	41	87	32
	1962	51	49	38	43	88	37
Bolivia	1950	48	...	38	61	50	...
	1960	...	...	...	...	...	...
	1961	50	...	32	...	...	...
	1962	50	...	35	66 2/	54	16
Brasil	1950	53	49	44	...	91	22
	1960	52	50	47	29	91	28
	1961	52	51	...	...	...	...
	1962	...	49	48	30 3/	91	28
	1963	...	...	47	30	91	...
Colombia	1950	54	49	39	46	70	13
	1960	52	50	33	58	77	19
	1962	54	50	33	59	79	21
Costa Rica	1950	...	...	...	...	...	...
	1956	...	49 1/	49	38	74	42
	1960	51	48 1/	48	45	63	44
	1963	51	48 1/	49	43	57	45
Cuba	1950	51	51	41(1952)	36(1952)	...	40(1952)
	1960	...	...	...	...	...	43
	1962	50	49	55	50	85	38
Chile	1950	59	48	52	42 5/	67	30(1949)
	1960	53	49	51	46	57	35
	1962	53	49	51	56	59	35
Ecuador	1950	52	45	30	64	60	15
	1960	52	47	28	66	58	19
	1962	52	47	29	63	61	19
El Salvador	1950	56	49 1/	40	...	69	11
	1960	53	48 1/	42	49	67	20
	1961	53	...	41	52	68	20
	1962	...	48 1/	40	50	65	19
Guatemala	1950	50	43	42	48	59	...
	1960	51	44	39	44	62	...
	1962	50	43 1/	39	46	59	...

Cuadro No. 16 (cont.)

País	Año	Pre-escolar	Primaria	M e d i a			Superior
				General	Profesional	Normal	
Haití	1950	...	39 ^{6/}	...	16	53	...
	1960	...	44 ^{6/}	29	20*	35	23
	1962	...	44 ^{6/}	34	18*	34	13
Honduras	1950	54	54	13	56 ^{7/}	71	...
	1960	53	49	40	42	69	16
	1962	51	49	42	37	69	16
México	1950	52	48	...	58 ^{8/}	48	...
	1960	51	...	32	53 ^{8/}	...	...
	1961	51	48	...	...	...	...
Nicaragua	1960	...	50 ^{6/}	26	52	68	16
	1962	48	51	31	47	70	22
Panamá	1950	52	49	48	62	77	46
	1960	50	48	48	61	82	42
	1962	51	48	49	55	84	43
Paraguay	1951	...	46	39	22	93	29
	1955	49	46	34	22	95	...
	1960	52	46	37	22	86 ^{9/}	31
	1961	52	47	38	23	85 ^{9/}	31
	1962	...	...	40	25	85 ^{9/}	30
Perú	1950	52	40	36	36	...	23
	1957	51	41	37	38	...	22
	1962	...	...	...	...	...	...
Rep. Dominicana	1950	...	...	...	62	...	19
	1960	...	49	52 ^{7/}	62	78	...
	1961	53	49	51 ^{7/}	68	73	24
	1963	50	49	52 ^{7/}	54*	68	29
Uruguay	1950	...	...	...	...	...	...
	1951	...	49	52	...	...	...
	1960	...	...	52	45	...	41*
	1962	47	47	52	...	...	...
Venezuela	1950	50	50	33	62	80	18
	1960	50	49	36	41	88	31
	1962	50	50	42	43	89	32

FUENTE: Unesco Statistical Yearbook, 1964 (publicado en 1966).

1/ Datos incompletos.

2/ No incluye escuelas particulares de artes y oficios.

3/ Escuelas industriales, comerciales y agrícolas únicamente.

4/ Incluye escuelas nocturnas particulares.

5/ No incluye enseñanza agrícola.

6/ Incluye pre-escolar.

7/ Enseñanza comercial solamente.

8/ No incluye enseñanza técnica dependiente del Inst. Politécnico y de la Universidad Nacional.

9/ Incluye normal superior.

la mujer, generalmente de tipo artesanal (tejidos, bordados, costura, cestería, etc.). Por lo común, solamente las escuelas situadas en centros urbanos importantes organizaban estudios en dos o más ciclos para formar obreras y jefes de taller, respectivamente. En algunos países (Chile, Perú) los estudios se han considerado equivalentes a los de secundaria general para los efectos de continuar determinados estudios superiores, y pueden conducir al profesorado en las escuelas del mismo tipo (Brasil, Chile, Costa Rica, entre otros).

La enseñanza agrícola de nivel medio para la mujer se organizó sólo en los últimos años. Hasta hace poco, aparte de algunas escuelas especiales de iniciativa privada, casi las únicas oportunidades de recibir alguna preparación sistemática para colaborar en las faenas agrícolas las encontraba la mujer en las escuelas primarias y en las normales rurales.

45. Una comprensión más amplia del importante papel que corresponde a la mujer en el desarrollo social y económico y la urgente necesidad de asegurar su formación profesional, han dado origen a nuevos enfoques del problema. En varios países se están llevando a cabo programas destinados a dar enseñanza vocacional a la mujer, no sólo en las profesiones a las que tradicionalmente ha tenido acceso, tales como comercio, administración, etc., sino también en actividades industriales que requieren la participación de trabajadoras especializadas: industria textil, eléctrica, química, etc. Por otra parte, se han creado, o reorganizado con criterio más moderno y una base científica más sólida, una serie de carreras cortas, generalmente a nivel postsecundario, que han ampliado considerablemente las posibilidades de trabajo que se ofrecen a la mujer; tales son, por ejemplo, las carreras paramédicas (enfermeras, laboratoristas), dietistas, visitadoras sociales, intérpretes, diseñadoras y decoradoras de interiores, alta costura y otras.

46. Mención especial merece la participación de la mujer en la docencia. La proporción de maestras en las escuelas primarias era superior al 60%, en 1960, en Colombia, Costa Rica, Chile, México y Venezuela, y superior al 80% en Argentina, Brasil y Paraguay; en 1962 era del 73% en Honduras, en 1964 del 68% en Guatemala, y en 1965 del 82% en Nicaragua. En la enseñanza secundaria la proporción de mujeres es un poco menor; sin embargo, ya en 1957 superaba el 50% del total de profesores en Argentina (59%), Cuba (52%) y Panamá (55%), y en 1959 era de 54% en Chile.

47. En la enseñanza profesional de nivel superior hay un predominio masculino, como puede apreciarse en el cuadro No. 17, si bien en muchos países es muy superior la proporción de matrícula femenina en las Facultades de Educación, Humanidades, Bellas Artes. El mayor equilibrio se produce, quizás, en las Facultades de Ciencias Naturales.

Cuadro No. 17

AMERICA LATINA. PORCENTAJE DE MUJERES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR, POR RAMA DE ESTUDIOS
1957, 1960 Y ULTIMO AÑO DISPONIBLE.

País Año	Total	Humanidades	Educación	Bellas Artes	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Ingeniería	Medicina y afines	Agricultura	No especificados
<u>Argentina</u>											
1957	32.0	80.3	88.5	36.0	34.0	21.3	51.6	3.8	30.8	10.5	-
1960	32.14	78.2	77.0	39.9	32.6	27.3	48.4	8.6	30.0	3.4	-
1962	37.2	75.1	85.8	68.3	33.9	29.4	32.5	1.7	31.6	9.0	-
1963	39.1	— 81.7 —	—	68.6	35.5	28.6	33.8	1.9	33.5	9.4	-
1964	43.3	— 82.8 —	—	66.0	35.9	28.4	34.4	2.0	50.1	10.0	-
<u>Bolivia 1/</u>											
1963	12.7	-	-	27.3	8.9	11.3	-	0.9	25.6	-	-
<u>Brasil</u>											
1957	25.9	65.0	73.0	53.3	12.5	22.0	36.5	2.0	22.3	2.9	-
1960	28.1	64.3	77.0	55.2	14.3	27.7	37.6	1.7	23.8	4.3	-
1961	29.4	66.0	76.7	62.9	15.3	26.0	36.9	1.5	24.4	4.6	-
1964	29.5	73.8	83.2	79.8	18.3	35.9	44.1	4.0	22.5	4.6	70.1
1965	30.5	70.2	79.4	50.0	19.2	31.1	36.8	2.3	25.0	5.6	70.3
<u>Chile 2/</u>											
1957	36.8	-	54.6	36.9	43.7	52.8	56.9	1.2	39.9	8.3	-
1960	38.5	-	61.8	51.4	22.4	43.0	35.5	1.9	35.6	12.5	-
1961	39.8	79.6	59.9	51.1	21.9	43.5	40.1	1.8	36.3	12.8	-
1963	40.8	80.7	59.0	43.2	25.0	40.2	15.1	1.3	48.2	13.6	-
<u>Colombia 3/</u>											
1957	17.8	48.0	46.4	29.0	9.9	27.6	59.0	1.4	14.8	3.9	-
1960	18.8	30.3	69.5	38.1	13.3	29.1	46.3	2.0	17.1	1.9	-
1962	19.9	37.9	39.1	38.5	15.0	28.3	25.1	1.6	23.3	2.4	-
1963	22.9	36.2	43.4	39.3	15.4	35.3	56.9	2.9	27.9	1.8	-
1964	23.6	43.4	41.3	40.6	16.2	28.8	35.3	18.5	31.2	1.9	-
<u>Costa Rica 4/</u>											
1957	42.9	30.1 5/	80.6	69.5	11.5	30.0	38.6 5/	4.2	26.9	2.0	-
1960	44.2	32.4	80.0	62.7	9.6	30.1	33.3	1.7	58.7	3.0	-
1961	44.1	...	...	59.8	12.1	26.7	...	...	65.0	3.3	...
1964	32.2	30.5	70.4	56.9	9.2	22.9	25.0	0.9	20.8	2.9	-

Cuadro No. 17 (continuación)

País Año	Total	Humanidades	Educación	Bellas Artes	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Ingeniería	Medicina y afines	Agricultura	No especificados
Cuba											
1959	49.9	76.0	90.7	28.5	31.8	23.1	45.4	3.8	72.6	20.8	-
1961	37.9	72.2	86.5	32.6	34.2	31.9	59.6	13.7	28.4	18.8	21.7
1963	38.9	69.7	74.4	43.4	36.7	32.9	40.4	11.4	37.0	15.7	-
Rep. Dominicana											
1957	23.9	59.6	-	... 6/	22.4	28.8	... 7/	8.9 6/	29.0 7/	61.2	-
1961	24.4	55.9	-	... 6/	23.4	28.4	... 7/	5.9 6/	28.9 7/	20.0	-
Ecuador											
1957	19.7	42.7	51.9	54.5	6.5	31.6	35.4	4.5	22.2	3.6	-
1960	18.7	35.3	51.9	58.1	6.3	26.2	49.2	2.9	22.4	1.4	-
1961	19.3	37.5	53.5	68.2	6.5	28.1	56.2	2.8	22.2	1.6	-
El Salvador											
1959	15.7	40.8	-	... 6/	7.8	6.3	49.3	2.4 6/	21.5	-	-
1962	20.3	43.3	38.4	... 6/	9.4	13.4	47.3	3.4 6/	24.4	-	-
1963	19.0	43.6	-	... 6/	10.7	-	45.9	4.3 6/	23.2	-	-
1964	20.1	43.6	...	...	13.2	...	...	4.3	20.2	...	27.0 8/
Guatemala 9/											
1965	12.7	56.7	-	9.6	5.8	9.9	34.6	1.3	5.3	2.6	14.1 10/
Haití 11/											
1959	11.5	-	18.6	-	5.2	15.4	...	1.3	18.6	2.8	-
1964	11.1	12.6	-	-	6.8	5.7	3.4	11.4	19.9	7.4	-
Honduras											
1957	11.6	...	...	-	8.6	20.9	... 7/	1.9	15.3 7/	-	-
1960	14.6	-	55.4	-	9.9	21.4	... 7/	8.2	12.7 7/	-	-
1961	14.9	13.2	57.2	-	7.7	19.1	... 7/	7.7	14.5 7/	-	-
1963	19.2	...	53.0	-	8.6	30.4	45.8	2.2	19.6	-	-

Cuadro No 17 (continuación)

País Año	Total	Humanidades	Educación	Bellas Artes	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Ingeniería	Medicina y afines	Agricultura	No especificados
Nicaragua											
1957	11.2	-	-	-	9.2	-	... 7/	2.7	15.2 7/	-	-
1961	19.1	-	43.5	-	11.7	13.6	... 7/	1.5	31.6 7/	-	-
1962	21.0	-	40.6	-	15.2	17.7	-	0.9	35.3	-	-
1964	23.5	-	51.6	-	19.6	16.4	-	2.9	33.1	-	20.3
Panamá 12/											
1957	42.6	61.6	70.8	9.2	5.4	50.4	35.7	0.6	41.2	-	-
1960	41.6	59.9	73.1	12.2	3.5	46.4	21.6	0.8	77.6	0.8	-
1963	44.5	59.5	82.1	16.5	5.5	43.5	41.7	0.8	25.0	1.9	-
Paraguay 13/											
1957	25.5	51.7	57.6	13.8	12.5	5.4	55.3	7.9	25.8	1.7	-
1959	30.8	69.3	-	55.5	15.1	6.6	62.8	7.4	28.1	11.3	-
1960	31.5	59.3	64.3	58.8	14.4	6.8	63.2	6.3	26.8	18.6	-
1962	31.8	67.4	91.1	60.8	15.3	8.5	50.8	5.0	35.4	16.8	-
Perú 3/											
1957	21.2	31.1	51.6	13.8	10.6	22.4	17.3	2.9	29.0	1.5	-
1959	20.5	35.2	44.0	12.6	12.5	19.7	14.5	4.3	27.0	2.2	-
1963	27.4	35.8	49.1	20.6	12.9	20.7	21.5	3.5	25.4	2.8	65.4
Venezuela 14/											
1957	25.8	59.7	43.9	34.5	23.1	19.9	...	4.6	36.6	6.6	-
1960	31.0	55.8	57.2	43.5	31.9	25.7	31.4	5.8	41.9	5.7	13.8

Fuentes: Unesco Statistical Yearbook, 1964 (publicado en 1966) y respuesta de los países de América Latina al cuestionario sobre matrículas en el tercer nivel de educación.

1/ Universidad de San Andrés solamente.

2/ Universidad de Chile solamente.

3/ Universidades e Institutos de nivel equivalente.

4/ Los datos se refieren a la Universidad de Costa Rica, escuelas normales y Escuela de Enfermeras.

5/ Algunos estudiantes en Ciencias Naturales aparecen bajo Humanidades.

6/ Bellas Artes se incluyen en Ingeniería.

7/ Ciencias Naturales se incluyen en Medicina.

8/ Incluye Odontología, Economía y Química.

9/ Universidad de San Carlos solamente.

10/ Departamento de Estudios Básicos y Escuela de Servicio Social Rural.

11/ Enseñanza oficial solamente.

12/ Universidad de Panamá solamente.

13/ Universidad Nacional de Asunción solamente.

14/ Los datos corresponden a tres Universidades y al Instituto Pedagógico.

LA RETENCION ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

48. Un índice fundamental para la evaluación del rendimiento de los sistemas educativos es el de las tasas de retención que viene a señalar la verdadera eficacia de los sistemas educativos desde el punto de vista cuantitativo. Aunque, como se ha visto en el capítulo anterior, las matrículas acusan un incremento continuo en todos los niveles de la educación y ello podría ocasionar una impresión optimista, ésta disminuye al considerar que una parte de la población atendida por el sistema escolar abandona los estudios antes de completar el ciclo respectivo. Este abandono prematuro de la escuela afecta el rendimiento del sistema escolar y junto con el absentismo absoluto, repercute sobre las estructuras económicas y sociales del futuro al engrosar los rangos de semi-alfabetos o analfabetos.

La deserción escolar: características.

49. En el cuadro No. 18 pueden advertirse las dimensiones del problema de deserción al comparar los porcentajes de alumnos en el último grado del ciclo primario de cada cohorte de cien que se encontraban en el primer grado al iniciar éste la escolaridad. En todos los países se observa un incremento de los porcentajes de retención, lo que equivale a una reducción relativa de la deserción escolar, pero el ritmo es lento y aún está lejos de proporcionar una educación primaria completa a toda la población en edad escolar. Sólo cuatro países presentados en el cuadro registran tasas de retención que fluctúan entre 40 y 48%, mientras que en diez de ellos son inferiores al 25%. Las deserciones se producen a lo largo de todo el ciclo primario, pero alcanzan mayor volumen entre el primero y el segundo grado. La tasa de deserción en este período oscila, según los países, entre el 10 y el 50% de los alumnos inscritos en el primer grado. El abandono se produce a lo largo del año escolar y parte de los desertores reingresa al primer grado el año siguiente, engrosando las filas de repetidores.

50. El porcentaje de alumnos que completa el ciclo de enseñanza primaria es más reducido en el medio rural que en el urbano y, por consiguiente, el problema de la deserción escolar es mucho más grave de lo que señalan los promedios en el cuadro No. 18. Los datos estadísticos disponibles carecen del detalle necesario para poder proceder al análisis por zonas de la retención escolar en distintos países, pero las tasas de retención de 32,4 por ciento en la enseñanza urbana y 0,5 por ciento en la rural, registradas en Colombia para la cohorte 1954-58, así como 56,3 y 23,5, respectivamente, en Costa Rica para la cohorte 1959-64, y 30 y 0,7, en Guatemala, proporcionan una indicación sobre la magnitud de las diferencias urbano-rurales y la amplitud dentro de la cual oscilan estos valores.

51. La deserción escolar no se limita a la enseñanza primaria, sino que se manifiesta también en el nivel medio y en el superior. A pesar de que la capacidad de retención de la escuela secundaria aumenta en la mayoría de los países, el problema planteado por la disminución del número de alumnos a lo largo del ciclo medio y la reducida proporción de quienes logran completarlo tiene cierta gravedad, como puede apreciarse en el cuadro No. 19. Entre los países que figuran en el cuadro, las tasas de retención en la enseñanza secundaria general fluctúan entre 15 y 40%. Una proporción considerable de

/los alumnos

Cuadro N° 18

COEFICIENTES DE SUPERVIVENCIA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

País	Duración del ciclo - años	Periodo	Coefficiente de retención
Región	-	1957-62	25.1
		1958-63	25.8
		1959-64	26.4
		1960-65	26.5
Argentina	7	1955-61	39.0
		1956-62	40.0 *
		1957-63	41.0
		1958-64	41.0 *
		1959-65	42.0 *
Bolivia	6	1960-65	34.7
Brasil	4	1940-43	14.4
		1945-48	16.9
		1950-53	15.6
		1956-59	18.7
		1960-63	22.0
Colombia	5	1954-58	<u>1/</u> 14.2
		1957-61	17.3
		1958-62	18.0
		1959-63	20.3
		1960-64	20.9
		1961-65	22.0
Costa Rica	6	1940-45	10.8
		1945-50	16.7
		1950-55	22.2
		1954-59	25.0
		1959-64	<u>2/</u> 35.2
		1960-65	36.6
Cuba	6	1957-62	46.0
		1958-63	31.3
		1959-64	38.0
		1960-65	17.6
Chile		1940-45	14.4
		1945-50	18.8
		1950-55	22.8
		1957-62	32.8
		1958-63	35.4
		1959-64	37.2
		1960-65	38.6 *

1/ Enseñanza urbana 32.4, rural 0.5
2/ Enseñanza urbana 56.3, rural 23.5

Cuadro N° 18

COEFICIENTES DE SUPERVIVENCIA . . . (Cont.)

Pais	Duración del ciclo - años	Periodo	Coefficiente de retención
Ecuador	6	1956-61	21.0
		1957-62	21.2
		1958-63	22.3
		1959-64	22.5
		1960-65	24.2
El Salvador	6	1957-62	21.5
		1958-63	23.6
		1959-64	23.7
		1960-65	24.2
Guatemala	6	1957-62	3/ 15.3
		1958-63	15.5
		1959-64	15.3
		1960-65	16.2 *
Haiti	6	1957-62	13.9
Honduras	6	1957-62	13.7
		1958-63	13.0
		1959-64	14.6
		1960-65	16.0 *
México	6	1957-62	23.0
		1958-63	25.9
		1959-64	26.6
		1960-65	28.3
Nicaragua	6	1957-62	10.4
		1958-63	10.4
		1959-64	10.6
		1960-65	11.1 *
Panamá	6	1953-58	45.0
		1957-62	48.3
		1958-63	48.6
		1959-64	45.2
		1960-65	47.0
Paraguay	6	1949-54	10.3
		1954-59	12.0
		1957-62	14.0
		1958-63	15.4
		1959-64	16.7
		1960-65	19.0

3/ Enseñanza urbana 30.3, rural 0.7

COEFICIENTES DE SUPERVIVENCIA . . . (Cont.)

País	Duración del ciclo - años	Período	Coefficiente de retención
Perú	6	1945-50	19.8
		1950-55	18.4
		1953-58	23.0
		1957-62	26.0
		1958-63	27.8
		1959-64	29.5
Rep. Dominicana	6	1957-62	6.6
		1958-63	6.8
		1959-64	7.5
		1961-65	8.7
Uruguay		1957-62	39.4
		1958-63	51.0
		1959-64	53.0
Venezuela		1949-54	15.3
		1951-56	19.4
		1955-60	31.0
		1957-62	33.5
		1958-63	34.9
		1959-64	28.3
		1960-65	27.6

Cuadro No. 19

RETENCION ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIA EN VARIOS PAISES DE AMERICA LATINA

País	Período	Porcentaje en último grado
<u>Enseñanza Secundaria</u>		
Bolivia	1957 - 62	28.4
Costa Rica	1959 - 63	36.8
	1960 - 64	36.1
Chile	1945 - 50	22.6
	1951 - 56	26.2
	1957 - 62	25.9
El Salvador	1958 - 62	22.0
Guatemala	1957 - 61	14.9
Haití	1957 - 62	51.7
Nicaragua 1/	1957/58 - 1961/62	46.7
Perú	1951 - 55	46.4
	1956 - 60	56.7
	1957 - 61	55.0
	1958 - 62	61.5
	1959 - 63	57.9
Venezuela	1948/49 - 1953/54	30.3
	1958/59 - 1962/63	39.0
<u>Enseñanza Técnica</u>		
Perú	1951 - 55	2.9
	1956 - 60	18.1
	1957 - 61	18.4
	1958 - 62	36.1
	1959 - 63	36.4
<u>Enseñanza Comercial</u>		
Venezuela	1955/56 - 1959/60	5.3
	1959/60 - 1962/63	7.8
<u>Enseñanza Normal</u>		
Venezuela	1955/56 - 1958/59	63.3
	1959/60 - 1962/63	61.0

1/ Incluye enseñanza normal.

Los alumnos abandonan estos estudios al final del primer año. Las relativamente elevadas tasas de retención en Haití y Nicaragua tienen, sin duda, su explicación en el volumen reducido y en el carácter selectivo de este nivel de enseñanza en dichos países. Puesto que la enseñanza secundaria, y especialmente el primer ciclo, debe proporcionar las bases de una cultura general, se puede apreciar hasta qué punto no cumple sus objetivos, ya que una proporción considerable de los alumnos abandona los estudios antes de terminar el ciclo completo. Como la enseñanza media está concentrada principalmente en los centros urbanos, la deserción escolar a este nivel afecta casi exclusivamente a la población de ese sector.

Los datos estadísticos sobre la deserción en el nivel superior son muy incompletos; sin embargo, puede afirmarse que alcanza cifras muy elevadas particularmente en los primeros años de todas las escuelas universitarias. Las consecuencias de ello en este ciclo son particularmente serias porque no suele haber posibilidades para cursar carreras cortas que permitirían el aprovechamiento de los estudios ya efectuados por los alumnos que desertan y su incorporación sin frustraciones al mundo del trabajo.

Las causas de la deserción.

52. Los motivos determinantes de la deserción escolar, especialmente en educación primaria, pueden resumirse en dos grupos: unos, de carácter extra-escolar; otros, originados por fallas y deficiencias del propio sistema educativo. Entre los primeros tienen destacada importancia la situación económica de los sectores sociales más necesitados, que obliga a apelar al trabajo del niño para que contribuya al ingreso doméstico. Esto tiene también la consecuencia de que el niño acostumbrado a ganarse la vida, sin necesidad de aprender, no concede importancia a la educación.

53. El segundo grupo comprende, entre otros, los factores siguientes: El insuficiente número de grados en las escuelas, principalmente en el medio rural, donde muchas de éstas solamente ofrecen hasta segundo, tercero o cuarto grado; la falta de cupo en las escuelas, agravada, principalmente en el primer grado, por el número elevado de repitentes; las normas que rigen la promoción de alumnos de uno a otro grado; el ingreso tardío en la enseñanza primaria (un alumno que inicia sus estudios primarios a los 10 años, por ejemplo, sólo puede completar cuatro grados antes de llegar a la edad límite de la obligatoriedad escolar); la falta de una aplicación sistemática y un control metódico de la obligación escolar (absentismo de niños de 7 y 8 años, ingreso tardío, tanto con respecto a la edad como al calendario escolar, asistencia irregular, abandono durante el año escolar). (Este factor está condicionado, en parte al menos, por la estructura deficiente y la capacidad insuficiente de la red escolar, lo cual, a su vez refleja el déficit de recursos financieros e inversiones en el campo de la educación); por último, aunque no sea el menos importante, las fallas pedagógicas de la escuela.

54. En el nivel medio y superior, la deserción puede atribuirse también a la situación económica de las familias que les impide seguir sosteniendo los estudios de sus hijos y las obliga a recurrir al trabajo de éstos, así como a la falta de oportunidades en la estructura de los sistemas educativos que respondan a los intereses, las aptitudes y las necesidades del sector demográfico respectivo.

Deserción y financiamiento.

55. Ofrece un particular interés el problema de la deserción escolar en relación con el financiamiento. Es evidente que a medida que disminuyen las facilidades para proseguir los estudios de grado más elevado, se reduce el potencial de retención lo que obliga a los alumnos a abandonar el sistema. La reducción de este tipo de deserción y el consiguiente mejoramiento del sistema implican inversiones de capital e incremento de asignaciones para gastos de funcionamiento. En otros casos, si existe capacidad institucional no aprovechada (clases superiores con número reducido de alumnos por clase y por maestro), es obvio que puede mejorarse el rendimiento del sistema sin necesidad de nuevos gastos.

56. Los datos disponibles no permiten precisar con exactitud la influencia de cada una de dichas causas en la deserción escolar. Sin embargo, los datos referentes a Venezuela que se consignan en el cuadro No. 20, proporcionan una ilustración de la situación en la que una reducción adicional de la deserción, después del tercer grado, está relacionada al parecer directamente con problemas financieros e inversiones de capital. Se observa que el número de clases disponibles se reduce de unas diez mil para el primer y segundo grado a menos de tres mil para el quinto y sexto grado. El declive se acentúa después del tercer grado. La densidad promedio de alumnos por clase en los tres grados superiores indica un aprovechamiento máximo de la capacidad física del sistema, con detrimento, quizás, de la calidad de la enseñanza, pero sin implicaciones mayores en cuanto a inversiones de capital. En tales condiciones, un mejoramiento adicional de la retención escolar depende directamente de las inversiones en la capacidad física del sistema. Los datos sobre el promedio por clase de la población en edad escolar, correspondientes a los tres grados superiores, señalan la demanda potencial de facilidades escolares y acentúan la presión sobre el sector financiero. Situaciones semejantes pueden presentarse en los países que han registrado un incremento considerable de la tasa de retención y mejorado su rendimiento saturando la capacidad instalada, sin recurrir a nuevas inversiones.

57. De otro lado, sin embargo, el desequilibrio estructural de las matrículas puede determinar las pautas para las inversiones, sin que su incremento esté acompañado de un mejoramiento sensible del rendimiento escolar. Por ejemplo, en períodos de expansión del sistema escolar, con el fin de atender una proporción mayor de la población comprendida dentro de los límites de edades de la obligación escolar, aumenta la presión sobre el primer grado. Si en este caso factores como el ingreso tardío y la repetición de grado que fomentan la deserción permanecen elevados y constantes, las matrículas tienden a concentrarse en los primeros grados con las consiguientes repercusiones sobre las finanzas escolares y la capacidad de las instituciones educativas.

Cuadro N° 20

VENEZUELA. POBLACION DE 7 A 13 AÑOS DE EDAD, MATRICULA 1/
Y NUMERO DE CLASES.

Años de edad (promedio)	Población estimada (miles)	Gra- do	Matricula (miles)	Clases (número)	Por Clase	
					Población estimada	Matricula
7-8	245.7	1	409.5	10498	23.4	39.0
8-9	235.0	2	257.8	10107	23.3	25.7
9-10	206.7	3	241.7	8881	23.3	27.2
10-11	202.8	4	183.2	3701	54.8	49.5
11-12	200.3	5	132.1	2757	72.6	47.9
12-13	186.2	6	91.4	2385	78.1	38.3

1/ Inscritos, Octubre 1962.

58. En resumen, la deserción escolar ejerce una influencia considerable sobre la estructura de la pirámide escolar y su volumen y, por consiguiente, sobre la distribución y, hasta cierto punto, sobre el monto de los gastos en educación. Mientras mayor sea la deserción y más temprano ocurra en el ciclo, relativamente menor será el volumen de la matrícula. La reducción de la matrícula produce, a su vez, una disminución relativa del costo al reducir el número de unidades operativas (clase con su maestro) en los grados sucesivos (o un desgaste de recursos, si los efectivos se reducen considerablemente con respecto a la capacidad de la unidad operativa) pero, al mismo tiempo, una disminución en el rendimiento cuantitativo del sistema.

59. Dentro de un desarrollo planificado debe considerarse el nivel óptimo de los gastos en educación. Este nivel óptimo lo determinan, por un lado, la extensión y el rendimiento cuantitativo del sistema, y por otro, la calidad de la educación ofrecida en relación con las necesidades económicas del país. Por consiguiente, todos los factores que afectan en forma negativa el sistema escolar, tanto en su aspecto cuantitativo como cualitativo, deben estar sujetos a modificaciones, para asegurar un mayor aprovechamiento de escasos recursos. En cuanto a la deserción escolar, estas modificaciones tienen implicaciones financieras, tanto en gastos de capital como en gastos de funcionamiento, para ampliar la capacidad física del sistema y mejorar las facilidades existentes. Para asegurar el mejor rendimiento de los recursos disponibles, es necesario reducir al máximo los demás factores que fomentan el abandono prematuro de la escuela y repercuten en su rendimiento. A este respecto, merecen atención especial las normas que rigen la promoción de alumnos de un grado a otro, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y el ingreso en el primer grado.

LA PRESION EXTERNA SOBRE LA EDUCACION

60. Durante el último decenio se ha acentuado la presión social sobre los sistemas educativos y han surgido nuevos factores que implican consecuencias o requerimientos para los sistemas educativos. Entre los hechos más significativos a ese respecto figuran los que se señalan a continuación.

61. Se ha mantenido, y aún incrementado, la tendencia de crecimiento demográfico elevado característico de la región. De acuerdo con las estimaciones de la Cepal, el promedio de aumento de población durante el período 1959-1961 fue, aproximadamente, de 2.9%. La magnitud de las consecuencias que ello supone para los sistemas educativos y de los esfuerzos económicos y de toda índole que exige de los gobiernos latinoamericanos puede deducirse al considerar que el grupo de edad de 5 a 14 representa el 25% de la población total, mientras que el de algunos países de Europa fluctúa alrededor del 15%.

/62. Ha proseguido

62. Ha proseguido la tendencia de emigración a las ciudades desde el campo, originando crecientes demandas a los servicios educativos de los centros urbanos importantes, difíciles de atender, tanto por su volumen como por las características de la distribución de la red escolar en los mismos. La solución que se ha dado en ciertos casos, estableciéndose turnos dobles o triples, disminuye notoriamente la duración efectiva de la escolaridad, con los consiguientes perjuicios para la población escolar.

63. El interés por la educación se ha acrecentado considerablemente en los últimos años, aun en los sectores de población que por circunstancias ambientales o por la índole de sus ocupaciones tenían una actitud de indiferencia hacia la escuela. En esto ha influido, sin duda, el convencimiento de que a través de la educación es posible tener mejores oportunidades de promoción social, así como la necesidad que experimentan muchos adultos de una educación básica para adaptarse a nuevas ocupaciones y cambios de vida. Todo ello ha originado una creciente presión sobre los poderes públicos para la creación de nuevas instituciones educativas.

64. El convencimiento generalizado en los grupos económicos y políticos más influyentes en la vida de los países de que la educación, además de sus valores éticos, constituye un factor esencial del desarrollo, ha motivado una mayor atención hacia los problemas educativos que se advierte claramente en múltiples aspectos: en las campañas políticas, en las que ahora figuran indefectiblemente programas educativos; en el espacio que los órganos de información dedican a las publicaciones sobre educación; en el número cada vez más frecuente de conferencias, seminarios y reuniones sobre temas educativos, y en otras manifestaciones. Como consecuencia de ese movimiento se han ido destinando mayores recursos económicos a la educación. Todos los países han aumentado en proporción apreciable sus presupuestos y, de otro lado, se ha iniciado por parte de las instituciones internacionales de crédito una política de ayuda económica cada vez más importante para el financiamiento de proyectos educativos.

65. Determinados cambios originados por la evolución política y social han acrecentado las responsabilidades del ciudadano que, cada vez en mayor medida, ha de asumir obligaciones tomando una parte activa en la vida sindical, en cooperativas, en entidades municipales o centrales o en el ejercicio de derechos cívicos, todo lo cual ocasiona, de manera más o menos directa, demandas al sistema educativo.

66. La tendencia a la industrialización, y sus consecuencias respecto a cambios profesionales, han traído consigo la necesidad de que los sistemas educativos, directamente, o a través de nuevos servicios no integrados orgánicamente en aquéllos, se preocupen de atender a la formación profesional acelerada y a otros requerimientos planteados por las readaptaciones profesionales.

67. En algunos países se están llevando a efecto reformas agrarias

/cuya suerte

cuya suerte depende en gran medida de la capacitación de cuadros capaces de llevarlas a efecto, y que requieren del campesino que asume nuevas responsabilidades la posesión de una formación básica que le permita hacer frente a las situaciones que su acceso a la propiedad le origine.

68. La corriente de la integración de América Latina, que adquiere progresivamente mayor fuerza, implica obligaciones y responsabilidades para los sistemas educativos en múltiples aspectos, especialmente en lo que se refiere a la creación de actitudes favorables a dicha tendencia, y a intercambios profesionales.

CARACTERÍSTICAS Y TENDENCIAS DE LA EVOLUCION

INTERNA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El planeamiento de la educación.

69. La Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Lima, 1956), recomendó la planificación integral de la educación para superar gradualmente los déficits y deficiencias de diversa índole de que adolecían los sistemas educativos de la región e impulsar el desarrollo de éstos. Dicha recomendación generó un movimiento de ideas y realizaciones, algunas de efecto práctico inmediato y otras cuyo valor ha de juzgarse por el cambio de actitudes y de modalidades de acción que han comenzado a originar y que han entrado a formar parte sustantiva del pensamiento y el quehacer educativo en América Latina.

70. Dos reuniones internacionales - el Seminario sobre planeamiento de la educación celebrado en Washington en 1958 y la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social realizada en Santiago de Chile en 1962 - abrieron etapas importantes en el desarrollo del planeamiento. En el primero, los representantes de los gobiernos latinoamericanos ratificaron las recomendaciones sobre la elaboración de planes integrales de educación y sobre la necesidad de contar con los organismos técnicos para este fin. Las recomendaciones de este Seminario constituyen el primer cuerpo de doctrina que sobre planeamiento de la educación se formuló, no sólo en América Latina, sino en otras regiones del mundo. Hoy en día se cuenta con desarrollos conceptuales y metodológicos más precisos y avanzados; pero ello ha sido el resultado de trabajos de los años recientes. Para el momento en que se iniciaron las actividades de planeamiento educativo en América Latina esas recomendaciones cumplieron un papel impulsor y directriz de valor innegable.

71. El proceso de planeamiento de la educación y la acción de los organismos encargados de realizarlo se emprendieron en América Latina gracias al entusiasmo y decisión de personas o de grupos reducidos que

intuían lo que esto significaba como factor potencial de cambio en la manera de concebir y abordar los problemas del desarrollo educativo. Y todo ello se inició en un momento en que se carecía casi por completo de experiencia, doctrina y personal para una tarea que fue mostrando en la práctica una complejidad cada vez mayor. Los mismos organismos internacionales, para prestar asistencia en esta materia, debieron apelar a personas con conocimientos y experiencias que presuponian ciertas condiciones personales y profesionales adecuadas para asesorar en un trabajo nuevo, en el que la especialización auténtica tenía que adquirirse necesariamente en el propio trabajo.

72. Como consecuencia de las recomendaciones de las Reuniones Interamericanas antes mencionadas, se inició en los países de la región la creación de organismos bajo la denominación de comisiones, juntas, departamentos, unidades o direcciones, a los que se les asignaron funciones relacionadas con el planeamiento de la educación. En la actualidad, algunas oficinas centrales de planificación, la casi totalidad de los Ministerios de Educación y varias Universidades de América Latina cuentan con unidades de esa índole. Su ubicación en la estructura de la administración educativa, su organización interna, así como el grado de desarrollo, de consolidación y eficiencia alcanzados, acusan diferencias notables de un país a otro. Pero el hecho es que la creación de tales organismos no sólo dió carácter institucional y permanente a la función de planeamiento de la educación, sino que enriqueció notoriamente la capacidad técnica de la organización administrativa de la educación. Esto es tan cierto que en el momento ya no se discute la necesidad o utilidad de dichos organismos, sino cómo mejorarlos y complementarlos para que puedan cumplir mejor su cometido.

73. El juicio que pueda formularse sobre el rendimiento de estos organismos varía según el criterio de valoración que se aplique. El primero, y más exigente, sería el de determinar el número de planes nacionales de educación que están aplicándose en los países, la bondad de los mismos, al menos en su aspecto formal, y la función cumplida por dichos organismos en la formulación y puesta en marcha de tales planes. Una evaluación semejante, legítima si se considera el objetivo que motivó la necesidad de los organismos de planeamiento de la educación, tiene, sin embargo, el defecto de que pierde de vista el hecho de que, para que se dé en un país determinado un desarrollo planificado de la educación, la existencia y el trabajo eficaz de los organismos de planeamiento constituyen una condición necesaria, pero no suficiente. La planificación es ante todo una modalidad racional de adoptar decisiones y de ejecutar acciones coherentes con tales decisiones, y en cualquiera de sus áreas de aplicación constituye a la vez un proceso técnico, un proceso político y un proceso administrativo.

A los organismos de planeamiento les corresponde el aspecto técnico del proceso; el diagnóstico de la situación y las necesidades en materia de educación, el diseño de módulos alternativos de desarrollo

/futuro de

futuro de la misma, así como el señalamiento de las acciones, recursos e instrumentos necesarios, y de las consecuencias que es dado prever de la adopción de una u otra de las alternativas. Les corresponde también desarrollar, mediante una programación adecuada, las decisiones que en uno u otro sentido adopten los que tienen el poder y la responsabilidad de definir la política educativa. Pero el factor determinante y central del proceso de planificación lo constituyen tales decisiones y la capacidad y voluntad de los organismos operativos de la administración educativa para organizar y ejecutar su acción en congruencia con las mismas. El otro criterio, no tan exigente, pero no menos valedero y tal vez más ajustado a lo que puede esperarse en un primer estadio de la planificación en países en desarrollo, sería el grado en que los organismos en cuestión hayan realizado trabajos y sentado bases que permitan conducir en el futuro a un planeamiento sistemático de la educación. Indudablemente en esto último, más que en lo primero, radica el valor innegable de los organismos de planeamiento de la educación de América Latina.

74. Los estudios más serios realizados en los últimos años en los países de la región sobre la situación y los problemas de la educación han sido emprendidos, en general, por estos organismos. Esto representa un avance notable en relación con épocas anteriores en cuanto a identificación, cuantificación y evaluación de los hechos educativos, establecimiento de correlaciones entre los mismos, y de éstos con los hechos sociales, y económicos. Gracias a estos trabajos metódicos y continuos los países latinoamericanos están adquiriendo una imagen cada vez más precisa e integrada de sus necesidades educativas, y en consecuencia, mayor capacidad para medir y racionalizar el esfuerzo que les corresponderá realizar en el futuro en esta materia.

75. En no pocos casos, estos organismos han constituido un factor de continuidad en el proceso administrativo de la educación y, por el efecto de demostración de su organización y métodos de trabajo, han ejercido una influencia correctiva en las modalidades de actuación de los servicios administrativos tradicionales. Gracias a los mismos ha sido posible establecer al nivel técnico un nexo operacional estable con los mecanismos de planificación nacional, con otros servicios del Estado y con los centros de investigación y con las fuentes de información, sacando así a la administración educativa de su aislamiento habitual. No pocas de las decisiones adoptadas y de las acciones de fomento del desarrollo educativo de los últimos años han sido motivadas y programadas por estos organismos. Finalmente, los mismos han sido y siguen siendo una efectiva escuela de formación para una actividad que se inició en América Latina con poca experiencia previa y asistencia técnica escasa.

76. Si bien este balance es alentador, queda todavía un largo camino a recorrer para que el proceso de planeamiento adquiera plena eficacia. A este respecto parece necesario emprender una acción orientada en un triple sentido: el robustecimiento de los organismos de planeamiento de

la educación existentes; el establecimiento de una mayor coordinación entre éstos, las oficinas centrales de planificación, las oficinas de planeamiento universitario, los servicios de estadística y presupuesto de la educación y las diversas unidades técnico-pedagógicas de los Ministerios de Educación; y, lo que es muy importante, la organización y distribución del trabajo de planeamiento de tal manera que asegure la participación en el mismo de los organismos que, a diversos niveles, adoptan decisiones y dirigen la educación, incluidos los sectores privados. Sólo en esta forma se contará con un verdadero sistema de planeamiento educativo que permita realizar esta labor hasta ahora circunscrita al trabajo valioso, pero indudablemente limitado, de las oficinas de planeamiento. En cuanto a estas últimas, parece indispensable en muchos casos revisar su estructura para incluir equipos polivalentes constituidos por la gama de especialistas diversos que exige el planeamiento integral de la educación.

77. También es necesario cambiar la imagen que las mismas oficinas de planeamiento, las autoridades y demás organismos de la administración educativa, tienen de la función y la tarea que les corresponde en el proceso de planeamiento de la educación. La concepción de la organización administrativa de la educación en términos de jerarquización de mando y de parcelación de actividades, y no de funciones que se realizan en distinto grado y nivel, ha conducido a torcidas interpretaciones sobre el papel de las nuevas oficinas de planeamiento y el de los organismos operativos de la estructura administrativa en dicho proceso. Al organismo de planeamiento se le suele considerar como una unidad administrativa más del estilo de las restantes, superpuesta o paralela a éstas; con la diferencia de que en el primero se "haría planeamiento" y en los otros "se haría" educación primaria, técnica o normal, presupuesto, estadística, etc.

De este modo se ha perdido de vista que en la moderna administración el mecanismo general de planeamiento no usurpa la función de programación parcial que corresponde a las diversas partes del aparato administrativo, y que su papel es el de llevar a cabo una labor no realizada antes, la del análisis y la programación de conjunto de la actividad, que no es dado esperar se efectúe por organismos encargados de un aspecto parcial de la misma. Pero, al mismo tiempo, esta tarea de compatibilidad e integración supone un flujo de cooperación e información de doble dirección: de los organismos de la administración hacia los organismos de planeamiento y desde éstos hacia los primeros, de tal modo que el planeamiento sea el producto final de la conjunción organizada de las dos corrientes.

78. Igualmente, si bien la labor realizada hasta ahora para la formación de personal especializado en materia de planeamiento por el Instituto de Planeamiento Económico y Social para América Latina y la Unesco ha sido importante, parece necesario intensificarla orientándola a la formación diversificada de los especialistas de variada índole que

/requiere el

requiere el planeamiento educativo, estimulando a los países y prestándoles asistencia para que en el propio terreno realicen cursos, seminarios, y otras actividades encaminadas a extender la base de profesionales y funcionarios capaces de comprender la naturaleza y los requisitos del planeamiento educativo y de colaborar y participar eficientemente en su proceso.

79. A diferencia de la situación de cinco o seis años atrás, hoy se cuenta con una documentación considerable sobre planeamiento de la educación, gracias al esfuerzo de organismos internacionales y de especialistas individuales. En los países de América Latina y en los de otras regiones del mundo se han hecho experiencias y realizado estudios de valor orientador innegable. Toda esa documentación y todas esas experiencias son conocidas por grupos reducidos de investigadores y no siempre llegan a quienes realmente desarrollan los trabajos de planeamiento. No es necesario destacar el mejoramiento de la labor de planeamiento que podría lograrse a corto plazo en los diversos países a base de una acción sistemática de distribución de tal documentación y de circulación de informaciones y experiencias.

Reformas estructurales.

80. Las reformas introducidas en la estructura de los sistemas educativos durante el último decenio han afectado en mayor medida a la estructura horizontal de cada nivel educativo que al conjunto del sistema. Comienza a extenderse la educación pre-escolar y, en lo que respecta al nivel de educación primaria, puede decirse que casi todos los países han igualado la duración de la escolaridad urbana y rural, al menos en la legislación. No obstante, continúa existiendo gran número de escuelas incompletas de sólo 2, 3 ó 4 grados. La cifra de estas escuelas llega alrededor de 100.000 en América Latina, lo cual da una idea de las dimensiones del problema. En varios países, siguiendo las orientaciones del Proyecto Principal de Educación, se han realizado cursos de entrenamiento para maestros de escuelas unitarias con el fin de capacitarlos en las técnicas propias de ese tipo de organización escolar y lograr así que paulatinamente se llegue a dar una enseñanza completa de 6 grados en todos ellos. Igualmente, en algunas Escuelas Normales se han establecido escuelas unitarias como anexas para la práctica de los futuros maestros en el trabajo simultáneo con grupos de niños de diversos niveles.

81. Hacia 1955 los estudios de nivel medio en América Latina correspondían principalmente, en cuanto a organización y volumen de matrícula, a la enseñanza secundaria general o bachillerato y a la enseñanza normal. Las recomendaciones del Seminario Interamericano de Educación Secundaria, efectuado en Santiago de Chile en 1955, contribuyeron a reforzar una tendencia que ya se había iniciado en algunos países, en el sentido de estructurar la enseñanza secundaria en dos ciclos: un primer ciclo básico, común, y un segundo ciclo diferenciado, que

/permitiesen continuar

permitiesen continuar la formación general iniciada en la enseñanza primaria y orientar en el plano escolar y vocacional a los alumnos, encaminándolos a los estudios profesionales, a los universitarios, o a su participación inmediata en la vida de la colectividad. La enseñanza técnica se encontraba en su fase inicial, la enseñanza media era muy poco diversificada y este nivel era el menos sistematizado debido, entre otras razones, a la gran variedad de organismos de los cuales dependían las distintas modalidades de la enseñanza profesional.

82. Las iniciativas para reestructurar la enseñanza secundaria, que se realizaron de modo particular en los países centroamericanos después del Primer Seminario Centroamericano de Educación Secundaria (San Salvador, 1958), se han ido extendiendo gradualmente a toda la enseñanza media, como resultado de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina (Santiago, 1962) que recomendó que la enseñanza media se organice en dos ciclos: uno básico, de cultura general o de orientación que proporcione una enseñanza común, y un 2o. ciclo de especialización que debería diferenciarse en ramas, tanto en la formación general que prepara para los estudios superiores como en la formación profesional de nivel medio.

83. La organización de un ciclo básico, generalmente de tres años postprimarios que procura dar a todos los adolescentes una cultura general común, y que tiende a reemplazar la estructura vertical, de modalidades que se desarrollan en forma paralela, sin conexiones recíprocas, y a postergar el momento de la decisión vocacional, adopta las siguientes modalidades: a) Ciclo básico común a la enseñanza secundaria general o bachillerato y a la enseñanza normal, y b) Ciclo básico común a la enseñanza secundaria general y a las ramas o modalidades en que se diversifica la enseñanza profesional.

84. Ha empezado a abrirse paso la idea de establecer un ciclo básico que dé continuidad al proceso de formación general al incluir en una sola estructura la enseñanza primaria y el primer ciclo de enseñanza media, común a la enseñanza académica orientada hacia la Universidad y a los estudios profesionales de nivel medio. Cuba y Chile lo han introducido ya. En otros países se inicia un movimiento en esa misma dirección.

85. La conexión entre educación primaria y media ha ido perfeccionándose en el plano estructural al haberse decretado ya en casi todos los países de la región la misma duración para la escolaridad en el medio rural que en el urbano, aunque dicha medida todavía no ha alcanzado plena efectividad práctica. En otros aspectos de posible conexión, como en el de planes y programas por ejemplo, sigue existiendo una separación altamente inconveniente debido a que se revisan aquéllos aisladamente, en momentos distintos y por comisiones constituidas exclusivamente, por lo general, por profesores del ciclo que se trata de reformar.

86. Lo propio ocurre entre la educación media y superior, singularmente respecto a las posibilidades de acceso a la Universidad de quienes han cursado estudios de educación profesional de nivel medio. La introducción de cursos generales en los primeros años de la Universidad, si bien cumple con la finalidad de dotar de una formación general al estudiante y de aprovechar mejor los servicios académicos, está originada también por la necesidad de superar las fallas y lagunas de conocimientos y técnicas de trabajo intelectual propios del nivel secundario.

87. En educación superior se ha producido en los últimos años un movimiento tendiente al establecimiento de ciclos de estudios generales y se observa, asimismo, una corriente en favor de una mayor diversificación de las especializaciones profesionales, de la introducción de carreras cortas y de reforma del concepto tradicional de Facultades reemplazándolas por Departamentos.

Personal docente.

88. En toda la trayectoria de la política educativa latinoamericana en los últimos años aparece clara la convicción de que el factor humano es el esencial para lograr una mejoría de la educación. Las Conferencias de Lima (abril-mayo de 1956) destacaron explícitamente esta idea haciendo de la formación de maestros el núcleo del entonces naciente Proyecto Principal para América Latina, y creando un cuerpo de doctrina básico, adaptado a las necesidades y aspiraciones de la región. Al fijarse, en mayo de 1958, los cinco objetivos del Proyecto Principal, dos de ellos, el 4o. y el 5o., correspondieron, respectivamente, a la formación y el perfeccionamiento del magisterio y a la formación de especialistas y dirigentes de la educación. Esta misma fe en el magisterio como clave de toda renovación educativa aparece en la Conferencia sobre perfeccionamiento del magisterio en servicio que tuvo lugar en Montevideo en octubre de 1958, en las diversas reuniones del Comité Consultivo Intergubernamental del Proyecto Principal, en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social de Santiago de Chile y en la 3a. Reunión de Ministros de Educación convocada por la OEA en Bogotá en 1963.

Magisterio primario: formación.

89. El número de maestros primarios ha experimentado un incremento considerable entre 1957 y 1965, pasando de unos 630.000 a cerca de 1.000.000, como puede apreciarse en el cuadro No. 21. Otra cifra sumamente expresiva a ese respecto es la siguiente: mientras que en 1957 se graduaron unos 54.000 maestros, en 1965 fueron cerca de 90.000. También mejoró el porcentaje de maestros titulados que en 1957 representaba el 47% del total y actualmente el 63% (cuadro No. 22).

90. Al mismo tiempo se aprecia en las escuelas normales de la región un incremento de matrícula que va hasta el 97% en el período 1957-65,

/y un promedio

Cuadro No. 21

AMÉRICA LATINA: NÚMERO DE MAESTROS Y SU AUMENTO, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 1957-65

País	Incremento de 1957 a 1965										Por- cen- taje
	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	Cifras absolutas	
Argentina	121 820	126 821	136 153	135 710	144 096	151 489	154 312	155 581	157 627*	35 807*	29*
Bolivia	12 835	12 928	13 888	14 242	15 056	15 396	16 324	17 233	18 058	5 223	41
Brasil	183 376	197 983	211 601	225 569	245 096	273 059	288 351	304 569	321 693	137 717	75
Colombia	35 327	38 061	40 175	44 910	48 529	52 751	57 814	60 993	64 717	29 390	83
Costa Rica	4 454	4 502	4 724	5 014	5 296*	5 481*	8 303	8 534	8 743*	4 289*	96
Cuba	31 388*	28 743	30 074	38 420	36 168*	33 916	36 619 ^{a/}	37 041 ^{a/}	38 462 ^{a/}	14 107 ^{a/}	58 ^{a/}
Chile	24 380	25 120	25 860*	26 600*	30 942	32 100	23 733 ^{a/}	25 754 ^{a/}	28 377 ^{a/}	9 903 ^{a/}	52 ^{a/}
Ecuador	12 375	12 611	14 195	15 344	15 964	17 306	16 575	17 939	19 374	6 999	57
El Salvador	7 868	7 314	8 396	8 718	8 558	10 761	9 398	10 894	11 326*	3 458*	44*
Guatemala	8 796	9 265	9 379	9 735	10 168	10 615	9 915	10 297	10 511*	1 715*	19*
Haití	4 573*	4 801*	4 936*	4 936	5 630*	5 894*	6 262	6 131	6 089	1 516*	33*
Honduras	4 574	5 455	6 118	6 451	7 241	7 939	8 612	9 268	9 939*	5 365*	117*
México	94 265	95 191	102 750	111 134	117 348	126 705	131 646	141 963	148 223	53 958	57
Nicaragua	4 309	4 445	4 593	4 684	5 045	5 189	5 417	5 602*	5 787*	1 478*	34*
Paraná	4 612	4 633	4 932	5 309	5 550	5 616	5 923	6 061	6 288*	1 656*	36*
Paraguay	9 927	10 186	10 441	10 719	10 998	11 218	11 269	11 715	12 791	2 864	29
Perú	32 117	35 258	38 369	40 700	43 553	45 902	48 405	54 226	57 384*	25 267*	79*
República Dominicana	8 246*	8 403	8 713	8 666	9 620	10 573	9 332	9 418	10 049	1 803*	22*
Uruguay	8 774	9 479	9 567	9 851	11 831	12 095	10 845	11 003	11 321*	2 547*	29*
Venezuela	20 221	20 914	24 856	30 889	35 267	36 287	38 086	39 629	41 486	21 265	105
Total	634 837	662 113	703 720	758 039	811 895	870 292	897 135	943 851	988 825		

Fuente: Respuestas de los países a los cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal N°1 para América Latina.
a/ Enseñanza oficial.

Cuadro No. 22

AMERICA LATINA: PORCENTAJE DE MAESTROS SIN TITULO, RESPECTO DEL TOTAL DE MAESTROS
DE ENSEÑANZA PRIMARIA, 1957-65

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	...	...	...	...	0.4	0.09	0.08	...	...
Bolivia	...	...	...	63 a/	60 a/	...	...	...	...
Brasil	47	47	46	46	44	43	...	...	...
Colombia	71	70	69	70	68	66	64	64	64
Costa Rica	98*	99*	95	92	91*	96	31	31	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	27	...	31
Chile	...	...	...	...	42	42	15 b/	12 b/	10 b/
Ecuador	65	66	60	64	63	62	53	51	51
El Salvador	...	20	33	23	22	18*	...	45	...
Guatemala	48	45	46	43	42	37	35	33	...
Haití	...	66 b/	...	...	...	...	55	56	57
Honduras	55	57	57	56	57	57	57	57	...
México	59	60	58	57	58	57	44	36	32
Nicaragua b/	...	65	65	67	74	74	73	...	...
Panamá	17	12	9	7	6	6	4	3	...
Paraguay	49	49	49	49	49	49	...	15	15
Perú b/	58	62	54	50	74	72	69	62	...
Rep. Dominicana	...	84	58	79	72	69	81	80	...
Uruguay	12	11	12	12	11	12	6	8	...
Venezuela	57	53	53	55	54	49	42	34	...
Total	<u>53*</u>	<u>52*</u>	<u>51*</u>	<u>51*</u>	<u>40*</u>	<u>39*</u>	<u>30*</u>	<u>39*</u>	<u>37*</u>

Fuente: Respuestas de los países a los cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal.

a/ Sin considerar los maestros de enseñanza privada de los que no hay datos.

b/ En Enseñanza oficial.

y un promedio aproximado de 65.000 graduados por año, lo que permitiría elegir holgadamente los mejores de entre ellos para cubrir las 40.000 vacantes anuales (cifra media aproximada) que se producen. Esto no es así por las diferencias entre el ritmo de formación de maestros y el incremento de puestos en la red escolar para los diversos países de la región. Argentina y Venezuela son los dos países en que se forman más maestros que los que es capaz de absorber el sistema. En el caso de Venezuela se aprecia, a partir de 1961, una disminución anual notable de maestros sin título. En Brasil, al lado de Estados como el de Sao Paulo, que tienen exceso de graduados, se encuentran graves déficits en otros muchos, y el número de profesores "leigos" o sin título que entran cada año es elevado. Por ejemplo, de 1961 a 1962 el magisterio aumentó en 28 millares (cifra redondeada). Los titulados salidos de las Escuelas Normales en 1961 eran, aproximadamente, 24 millares, es decir, un número inferior a las necesidades. Sin embargo, muchos de ellos no quisieron o no pudieron obtener una plaza y 11 millares del incremento de 28 (es decir, el 39% del incremento del magisterio ese año) fueron confiadas a maestros sin título. México es ligeramente deficitario, pero aún así no se aprovechan todos los titulados. También son deficitarios Colombia Perú y República Dominicana. Varios países se mantienen equilibrados, como Chile, Guatemala, Paraguay y Uruguay. Naturalmente, aquí se consideran plazas vacantes las que se producen administrativamente, es decir, las plazas creadas por los Ministerios. La relación entre estas plazas creadas y las necesidades reales es otro problema.

91. Una revisión de la "producción" cuantitativa de maestros para adaptarla a las necesidades requeriría un estudio de la distribución de los establecimientos formadores. La media de alumnos por escuela normal para toda la región era de 157 en 1964. Si se tiene en cuenta que en cada país existen, en las ciudades principales, escuelas normales con una matrícula que fácilmente sobrepasa el millar, se llega a la conclusión de que existen escuelas normales donde el número de profesores es sólo ligeramente inferior al de alumnos. Es decir, instituciones de muy baja rentabilidad.

92. Los planes de estudio para la formación de maestros han experimentado variaciones importantes en los últimos años. La fórmula más generalizada actualmente en la región es la de 6 años de primaria y 3 a 4 años que forman el ciclo básico de secundaria, como base para los estudios profesionales de 2 ó 3 años. Hacia arriba se da una permeabilidad parcial, porque los titulados no pueden llegar a todas las ramas de la enseñanza superior; colateralmente existen posibilidades, más o menos restringidas según los países, de convalidar las materias de cultura general por sus equivalentes del ciclo superior de secundaria y de otros tipos de enseñanza media que se inician después del ciclo medio básico. Separándose, en sentidos opuestos, de esta solución media, está la vieja escuela normal rural, que basa la formación profesional directamente en la escuela primaria (6 años de educación primaria más 4

- Guatemala: Escuela Normal, 12 años
- Haití: Escuela Normal urbana, 13 años
Escuela Normal rural, 12 años
- Honduras: Escuela Normal, 12 años
- México: Escuela Normal, 12 años
- Nicaragua: Escuela Normal, 11 años
- Panamá: Escuela Normal, 12 años
- Paraguay: Escuela Normal, 12 años
- Perú: Escuela Normal, plan 1956, 15 años
- Puerto Rico: Universidad, 14 años
- Rep. Dominicana: Escuela Normal urbana, 13 años
Escuela Normal rural, 11 años
- Uruguay: Escuela Normal, 14 años
- Venezuela: Escuela Normal, plan ensayo 1963, 11 años
Escuela Normal, plan 1946, 10 años
Escuela Normal para educación preescolar, 10 años.

93. En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 20 de diciembre de 1961 ha dado lugar en el año 1963 a la aparición de nuevos planes en las diferentes unidades de la Federación; estos planes suponen un interesante intento de descentralización con un núcleo común obligatorio de materias (alrededor de un 40%), otras materias (30%) a fijar por los consejos estatales de educación, y otro 30% a determinar por los propios establecimientos. Colombia inició en 1962 la reforma de su enseñanza media con el Decreto 45, y en 1963 el Decreto 1955 fijó las orientaciones para la enseñanza normal que comenzaron a regir en 1965; con este plan, Colombia se incorpora a la tendencia común de la región de permitir la elección vocacional después del ciclo secundario básico de 4 años. Bolivia, cuya educación normal urbana era ya una de las de mayor duración de América Latina, ha colocado los estudios profesionales al final del ciclo total de secundaria (Reforma de 17 de enero de 1963). También Venezuela ha efectuado una reforma (Resolución P-5.266 de 16 de setiembre de 1963) que, de momento, afecta sólo como prueba a 8 escuelas normales. Lo mismo ocurre con la reforma chilena (Decreto No. 104 de 8 de enero de 1964), que viene a sustituir, después de 20 años, al plan de 1944 vigente hasta hace poco. Las reformas más recientes de Guatemala y Honduras afectan poco a la caracterización general del plan y a la estructura del sistema.

94. En general, puede decirse que hay una tendencia a prolongar la formación general y a colocar los estudios profesionales después de la secundaria completa; pero sólo cuatro países (Bolivia, Costa Rica, Chile y Perú) han llegado a este estadio. En cuanto al contenido de los planes, el cuadro siguiente ilustra suficientemente las tendencias. Se utilizan los siguientes grupos: 1o. Ciencias que fundamentan la educación; 2o. Estudio de la educación en sí misma; 3o. Técnicas de evaluación e investigación frente a una situación educativa concreta; 4o. Métodos de educación física; 5o. Metodología de la enseñanza; 6o. Prácticas; 7o. Técnicas de administración y organización escolar; 8o. Trabajo en comunidades; 9o. Técnicas de orientación; 10. Cultura general y formación personal.

95. Como puede apreciarse en este cuadro, se pone el mayor acento en la cultura general, en el estudio teórico de la educación y en las técnicas didácticas. En cambio, se da poca importancia a las técnicas de investigación y a las técnicas operativas o de actuación.

Países	No.de años	Total de horas	Grupos (% del tiempo total)										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Argentina	2	62	11	10	-	14	10		8	3	-	-	44
Brasil	2	47	23	4	-	17	13		13	-	-	-	30
Colombia	3	111	14	6		8	11		15	1	-	-	45
Costa Rica	2	84	11	8		7		<u>29</u>	8	10	-	-	27
Chile (Plan 1944)	2	86	19	5		8		<u>35</u>	8	-	2		23
Ecuador	2	67	12			3		<u>36</u>	3	-	-		30
Nicaragua	2	77	10	8	3	5			21	5	3	-	26
Paraguay	2	71	14	7		3			11	4	-	-	54

96. Sobre la organización o estructura interna de los establecimientos han aparecido en los últimos años algunos reglamentos que indican una gran voluntad de mejora y una intención de elevarse sobre criterios subjetivos. Los documentos de la Reunión de Escuelas Normales Asociadas a la Unesco (Quito, octubre de 1960) fueron publicados en síntesis en el No. 7 del Boletín del Proyecto Principal que se dedicó íntegramente a problemas de la formación de maestros, y ha ofrecido informaciones importantes sobre la organización de los establecimientos y otros temas relacionados. También los Seminarios nacionales de educación normal de Ecuador (1960) y El Salvador (1962) han publicado sus informes en 1962 y 1964, respectivamente, con sugerencias valiosas. Una fuente poco conocida, pero

/importante, de

importante, de estudios sobre este tema son las monografías elaboradas por becarios de los cursos para la formación de especialistas en educación del Proyecto Principal de la Unesco, algunas consagradas íntegramente a este tema. En general, las publicaciones oficiales insisten principalmente en aspectos de estructura interna de los establecimientos, delimitación de funciones de los cargos directivos y todo lo que podría llamarse organización externa. Los estudios presentan el punto de vista de las relaciones humanas, psicología del dirigente aplicada a una situación de liderazgo educativa, psicología de grupos, creación de un ambiente institucional y otros aspectos semejantes.

Capacitación del personal no titulado.

97. El Seminario de Montevideo de 1958 puso de relieve la gravedad del problema de personal no titulado en diversos países de la región. La labor en este campo ha sido muy amplia. Destacan, por su importancia, los institutos nacionales de capacitación del magisterio, como el de México, que desde 1945 hasta 1962 tituló cerca de 30.000 maestros; el de Perú, que concentra en Lima unos 2.000 maestros cada año; el de Venezuela, que completó en 1965 su programa de capacitación y pasará a ser un centro de perfeccionamiento permanente de los maestros titulados; el de Ecuador, que utiliza en forma intensiva los cursos por correspondencia durante el período académico, y los cursos breves en las vacaciones.

- En otros casos se confía a instituciones ya existentes, como un agregado a sus finalidades fundacionales, la capacitación de los maestros sin título. Generalmente es la Escuela Normal la que se encarga de esta tarea. Así Nicaragua, que está desarrollando una intensa labor en este sentido (se prevé para 1969 la total profesionalización del magisterio), Haití y Guatemala. Bolivia ha adoptado una solución mixta con su instituto nacional de mejoramiento docente, el instituto normal superior y las escuelas normales colaborando en la misma tarea. Por otra parte, el Centro de Santiago de Huata se dedicará con exclusividad a esta función.

- En Brasil, la SUDENE (Superintendencia de desarrollo del Noreste), que comprende varios Estados de los más pobres, ha programado varios centros de capacitación. Estos mismos Estados, con sus propios medios, también están haciendo campañas entre los maestros "leigos" del interior, y a esto se añade una cooperación de algunos de los Estados más ricos que envían equipos volantes de maestros para las campañas de perfeccionamiento. El plan trienal de educación, puso su mayor empeño en la formación de supervisores.

98. Un aspecto interesante de la capacitación, especialmente en países de gran extensión, es la distribución de centros de perfeccionamiento por toda el área nacional, aunque parece aconsejable que exista siempre una coordinación central. En este caso, las escuelas normales podrían muy

bien ser la base de esa irradiación hacia el magisterio del contorno, como han venido haciendo las Normales asociadas a la Unesco, en estos últimos nueve años.

Profesorado de educación media.

99. En lo que respecta al profesorado de educación media la proporción de personal carente de título específico para el ejercicio de su función es todavía más baja que en el nivel primario. Se puede estimar que solamente un 30% de él ha cursado los estudios sistemáticos pertinentes. Algunos datos correspondientes a diversos países de la región muestran las dimensiones del problema: En Colombia había en 1965 un 61% del profesorado de educación secundaria sin título universitario y un 80% del profesorado de educación industrial. En Costa Rica (1962) el 28% del profesorado de educación secundaria y el 72% de educación industrial carecía de título. En el mismo año, Chile tenía un 57% y un 85% respectivamente, del profesorado de educación secundaria e industrial sin título, aunque en estas estadísticas se incluye un alto número de egresados de centros universitarios a los que solamente falta el requisito de presentar una tesis y rendir el examen de grado para obtener el título correspondiente.

En Ecuador la proporción de profesores graduados en las universidades o en instituciones de educación superior representaba en 1965 poco más del 7%. En Guatemala los titulados en la Universidad representaban menos del 2% en 1964. En Honduras (1965) poco más del 14%. En México (1965) carecía de título el 26%. En Panamá (1965) el 36% no tenía título. En Perú varía el porcentaje de los titulados según las disciplinas, entre el 6 y el 58%, correspondiendo la más alta proporción de profesores no graduados a Ciencias. En Venezuela había en 1962 alrededor del 80% del profesorado sin título docente. Los porcentajes anteriores se prestan difícilmente a la comparabilidad porque en determinados países, por el hecho de poseer un título universitario (abogados, médicos, etc.) se les incluye como profesores titulados, mientras que otros tienen en cuenta solamente a los que han recibido una preparación profesional - científica, cultural y pedagógica - para el ejercicio de la docencia en dicho nivel.

100. Con excepción de Argentina y Uruguay la situación respecto a personal no titulado es muy grave, particularmente en lo que se refiere a los profesores de materias científicas y de enseñanzas técnicas. Con el objeto de corregir esta situación, casi todos los países han hecho esfuerzos considerables para capacitar al personal en servicio por medio de seminarios, cursos intensivos durante las vacaciones, etc. Sin embargo, estas actividades no se han desarrollado con la amplitud y la continuidad deseables porque los gobiernos han tenido que dar preferencia a la capacitación del personal que ejerce en la enseñanza primaria sin la preparación adecuada. En este aspecto, es interesante destacar una reciente iniciativa del Ministerio de Educación de Chile, en colaboración con las Universidades, para regularizar la situación profesional de los profesores egresados de los Institutos Pedagógicos que ejercían sin el

/título correspondiente

título correspondiente; en el marco del acuerdo con la Universidad de Chile, durante los meses de enero y febrero de 1966 se organizaron 22 seminarios intensivos, dirigidos por profesores universitarios, que permitieron obtener el título a 342 profesores.

101. Además de los programas de capacitación, han adquirido cada vez más importancia los programas de perfeccionamiento del personal - especialmente en Argentina, Chile y Uruguay - en los que ha desempeñado un papel relevante la cooperación internacional por medio de becas, asesoría de expertos y cursos internacionales como los que organiza el Instituto Brasileño de Especialistas en la Enseñanza de las Ciencias (IBEEC), que tanto han contribuido a difundir las técnicas modernas de enseñanza de la física.

102. Sin embargo, el aspecto más importante del problema es el que se refiere a la formación del personal necesario, a los centros encargados de ella, a su nivel académico y a su capacidad. En general, los centros de formación de profesores de enseñanza secundaria general tienen un nivel satisfactorio - facultades universitarias de humanidades o de filosofía, letras, pedagogía y ciencias de la educación; escuelas normales superiores e institutos pedagógicos no universitarios, dependientes de los ministerios de educación, o institutos autónomos de profesores secundarios - pero el número de sus egresados es insuficiente en muchos casos para cubrir el déficit actual, sobre todo en las asignaturas científicas. En varios países se han creado nuevos centros de formación, se ha aumentado la capacidad de los mismos, se han creado nuevas especialidades en centros ya existentes, y se han tomado iniciativas, algunas muy fructíferas, para obtener la cooperación de las universidades autónomas para resolver, a la vez, el problema de la cantidad y la calidad.

La situación es, tal vez, más grave en el campo de las enseñanzas técnicas (ramas profesionales) ya que no existen centros especiales de formación de este personal que, en general, se recluta entre los propios egresados de los centros de enseñanza media, entre técnicos y profesionales con cierta experiencia y, en menor número, entre profesionales universitarios.

103. El problema de la falta de personal docente y directivo idóneo está directamente relacionado - y en parte es una consecuencia de ello - con un "status" muy poco satisfactorio. La falta de un estatuto o cuerpo legal que incluya un escalafón que sirva de base a la carrera profesional y a un sistema de remuneraciones justo y compatible con la calidad de la función, y de un régimen de previsión y de asistencia social al profesor, repercuten desfavorablemente en el rendimiento de los profesores, hacen difícil que se interesen por ingresar a los centros de formación los jóvenes mejor dotados, y provocan la deserción de profesionales distinguidos, atraídos por otros campos de actividad que les ofrecen mayores posibilidades de promoción social y económica.

Planes y programas de estudio.

104. La revisión de planes y programas de estudio ha sido un aspecto al que se ha consagrado especial atención durante el último decenio, la que se ha manifestado tanto en Seminarios y Reuniones como en modificaciones efectivas de los mismos en los países de la región. El Seminario regional de Santiago de Chile sobre educación secundaria en 1955 y el también regional de Huampani (Perú) sobre planes y programas de educación primaria, produjeron un cuerpo de doctrina muy completo en esa materia que ha orientado las reformas que se han realizado con posterioridad.

105. Diversos países han introducido reformas totales o parciales en los programas de educación primaria en los últimos años. Argentina (Circular de 2 de marzo de 1965); Brasil ha emprendido la revisión de acuerdo con las pautas de la "Ley de Directrices y Bases de la Educación"; Colombia introdujo en 1964 una reforma muy importante que unificó la duración de la escuela rural y urbana; Costa Rica adoptó cambios parciales en 1957; Cuba los modificó sustancialmente en 1962, introduciendo algunas rectificaciones en 1965; Chile ha llevado a efecto una reforma parcial en 1965 para adecuarlos a la modificación de la estructura educativa que establece ahora una educación general básica de 8 años; Ecuador los revisó completamente en 1956, habiéndose introducido algunas modificaciones en 1960; El Salvador los modificó en 1965; Guatemala en 1964; México en 1961; Panamá en 1961, y Paraguay ha modificado parcialmente los de 1957.

106. A pesar de los avances indudables conseguidos en los últimos años en el mejoramiento de los planes y programas, éstos siguen adoleciendo de deficiencias que se deben en gran parte al procedimiento que se sigue en la elaboración de los mismos. En los países donde no existe un Departamento de Planes y Programas, la revisión suele confiarse a comisiones especiales integradas por maestros, inspectores escolares y funcionarios ministeriales que, en ocasiones, ni siquiera actúan de manera continuada, sin participación más amplia de distintos sectores profesionales y sociales, como sociólogos, economistas, padres de familia, profesores de otras ramas de la enseñanza, representantes sindicales, etc.

107. Por combatir el "enciclopedismo y recargo de conocimientos" se ha caído en el criterio "infantilista", en la selección de contenidos sin tener en cuenta que el niño debe adquirir un nivel razonable de conocimientos, actualizados y de acuerdo con sus capacidades. Los programas suelen contener un excesivo "aparato pedagógico", con indicación de actividades, problemas, correlaciones, instructivos didácticos, cientos de objetivos de toda clase, etc. No puede esperarse resultados favorables de tal tipo de "mecanización pedagógica" que anula, por lo menos en parte, el poder creador del maestro.

108. Se observa una gran falta de continuidad entre los planes y programas de estudio de las enseñanzas primaria y media debido, en parte, a que el último año de la enseñanza primaria es un año de término de estudios para una elevada proporción de la población escolar.

109. En los programas de educación media no siempre se tienen en cuenta las necesidades del desarrollo de la personalidad del adolescente y las características propias de la era tecnológica que obligan a procurar un equilibrio entre los contenidos humanistas, científicos y técnicos. Los planes de formación general deberían dar más importancia a los conocimientos y actividades de orden práctico y profesional; por su parte, los planes de la enseñanza técnica y profesional deberían intensificar los contenidos de cultura general, especialmente en los casos en que la diversificación empieza en el primer año de la enseñanza media.

110. En la enseñanza secundaria general, los planes y programas de estudio tienen un carácter marcadamente intelectualista, con desmedro de la formación moral, estética, social, manual y física, lo que no favorece el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los alumnos. En general, los planes y programas son rígidos y uniformes, de modo que hacen difícil su adaptación a las necesidades y características geográficas de las distintas regiones de un mismo país y, por falta de coordinación, no ofrecen la posibilidad de que los alumnos puedan pasar de la enseñanza general a una enseñanza especializada - o viceversa - sin pérdida de años de estudio.

111. El enciclopedismo y el recargo de materias y el anacronismo de éstas son dos fallas graves de los programas de enseñanza media; la primera induce al profesor a "pasar" o dictar la materia, con sacrificio de la ejercitación y de la investigación personal del alumno; la segunda es una causa decisiva del bajo rendimiento de la enseñanza media cuyos efectos se dejan sentir después en la educación superior.

Financiamiento.

112. No es posible determinar con precisión y exactitud el volumen y las tendencias del financiamiento de la educación durante el último decenio. Ello se debe, en primer término, a la diversidad de las fuentes de recursos destinados a la educación: del sector público (asignaciones presupuestarias del gobierno central, provincial, municipal); del sector privado (enseñanza privada, contribuciones voluntarias u obligatorias, créditos concedidos a establecimientos educativos); del sector familiar (pago de servicios educativos y contribuciones voluntarias a las instituciones educativas); y del exterior (programas de asistencia

/técnica, créditos,

técnica, créditos, donaciones). En segundo lugar, los datos existentes son muy incompletos y circunscritos casi exclusivamente a los presupuestos de los Ministerios de Educación. Por esa razón, solamente puede intentarse la formulación de apreciaciones generales que den una visión aproximada de la situación.

113. En el cuadro No. 23 se presentan los gastos efectuados por el Gobierno central de diversos países, con respecto al ingreso nacional. En todos los países incluidos en el cuadro se nota una tendencia creciente, aunque a ritmo variable. Como los datos se refieren únicamente a las erogaciones del Gobierno central, las cifras correspondientes a países con estructuras federales (Argentina, por ejemplo) no reflejan el esfuerzo total de los poderes públicos en educación. Además, no se toman en cuenta los gastos en educación del sector privado que en algunos países tiene el 20, 30%, o más de las matrículas.

114. Una idea sobre la importancia de los gastos privados la proporcionan los datos consignados en el cuadro No. 24, en el cual los gastos educacionales, públicos y privados, en 1964, se relacionan con el Producto Nacional Bruto.

Como los datos del cuadro No. 23 y del cuadro No. 24 provienen de fuentes distintas y se calcularon sobre bases diferentes no se prestan a comparaciones directas.

115. En el cuadro No. 25 puede apreciarse el esfuerzo de los gobiernos centrales de diversos países de la región al comparar la evolución de la proporción de gastos en educación en relación con el total de gastos presupuestados. Se observa que en algunos países esta proporción se ha duplicado en el lapso de ocho a nueve años.

El incremento de los gastos del Gobierno central en educación en los últimos años puede apreciarse en el cuadro No. 26 en el cual los gastos, calculados en precios constantes (1956 = 100), aparecen en forma de índices.

116. La relación de las asignaciones de fondos públicos a educación en 1964, con respecto al presupuesto del sector público, y la distribución de estas asignaciones entre la enseñanza oficial y privada, aparece en el cuadro No. 27.

Los escasos datos sobre la materia indican que las subvenciones provenientes de fondos públicos a la enseñanza privada fluctúan, según los países, entre 0,2 y 2,9% del presupuesto general del sector público.

117. Una proporción considerable de los gastos en educación se destina a los servicios personales. Como puede apreciarse en el cuadro No. 28 en algunos países el personal absorbe la casi totalidad de los recursos,

/no sólo

Cuadro Nº 23

GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL EN EDUCACION COMO PORCENTAJE DEL INGRESO NACIONAL
 1956 - 1964.

País	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Argentina	1.7	...	2.5	2.8	1.8	2.2	2.3	...	...
Chile	2.8	2.8	3.1	3.1	3.1	3.0	3.1	2.8	3.1 (E)
Colombia	0.7	0.5	0.9	1.0	1.6	1.4	1.9	1.5 (RE)	...
Costa Rica	2.5	2.7	3.4	3.8	4.1	4.1	4.1	...	...
Ecuador	1.6	1.5	1.6	1.5	1.7	1.9	2.1	2.3 (F)	...
El Salvador	...	...	2.5	2.6	2.8	3.3	2.6	2.6 (E)	...
Honduras	1.4	1.5	2.3	2.2	2.2	2.1	2.0	2.3	...
México	1.3	1.5	1.7	1.8	1.8	2.0	2.3 (F)	...	...
Panamá	4.0	3.8	3.9	4.0	4.1	4.3	4.4	...	...
Perú	1.8	1.8	2.3	2.3	3.2	...	...	5.0 (E)	...
Venezuela	1.4	1.5	1.5	2.6	3.4	3.3	3.4	3.3	3.4 (E)

Nota: Los porcentajes se basan en los datos sobre el total de gastos efectuados por el Gobierno Central en el campo de la educación (Naciones Unidas, Statistical Yearbook, 1959, 1963, 1964, Cuadro "Budget Accounts and Public Debt") y las estimaciones del Ingreso Nacional publicados en la misma fuente.

Debido a diferencias en los sistemas presupuestarios y prácticas contables de los diversos gobiernos, así como su estructura interna y alcance de sus actividades económicas (en sistemas centralizados la educación constituye la responsabilidad casi exclusiva del Gobierno Central, mientras que en sistemas federados las autoridades regionales comparten dicha responsabilidad), los datos reflejan sólo tendencias dentro de cada país y no permiten comparaciones entre países.

E = Previsiones votadas.
 RE = Previsiones revisadas.

Cuadro N° 24

RELACION ENTRE GASTOS DE EDUCACION Y PRODUCTO NACIONAL BRUTO 1964.

(Porcentajes)

Pais	Gastos Públicos	Gastos Privados	Total
Bolivia	2.3	0.5	2.8
Colombia	2.3	0.7	3.0
Chile	2.0	0.5	2.5
Ecuador	2.3	...	...
Guatemala	1.4	0.4	1.8
Honduras	2.7	0.4	3.1
México	2.4	0.4	2.8
Nicaragua	2.6	0.6	3.2
Venezuela	4.2	-	4.2

Cuadro No. 25

AMERICA LATINA: GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL EN EDUCACION COMO PORCENTAJE
DEL TOTAL DE GASTOS PRESUPUESTARIOS, 1956-1964.

(Por ciento)

País	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	9.7	...	10.1	10.8	8.6	9.7	10.7	...	...	...
Chile	17.1	15.5	16.6	17.3	13.2	13.0	13.4	13.2	(E)14.4	...
Bolivia	...	17.1	...	...	...	21.9	24.4	(E)24.4	...	...
Colombia	6.3	6.1	9.5	8.7	10.7	13.6	13.0	(RE)13.4	(E)13.0	...
Costa Rica	17.8	17.9	23.6	26.2	26.5	26.0	24.7	25.4	(E)27.3	(DE)28.1
Ecuador	11.4	10.7	12.3	11.5	11.1	11.8	15.3	(RE)15.8	(E)14.5	...
El Salvador	13.4	14.8	14.6	16.6	18.2	21.3	22.3	(E)22.1	...	...
Haití	...	...	...	(E) 9.9	...	(E)10.6	(E)10.1	(E)11.1	(E)10.5	(E)11.2
Honduras	11.4	11.2	...	17.9	18.2	18.3	18.0	20.1	...	...
México	13.1	...	11.1	13.2	12.8	15.7	(E)21.8	(E)22.4	(E)24.3	...
Panamá	18.3	21.8	21.0	20.4	20.7	19.5	22.1	19.8	(E)19.0	...
Perú	7.4	7.4	9.8	10.5	16.0	...	...	(E)19.0	(DE)18.0	...
Rep. Dominicana	...	...	13.7	12.8	10.2	10.5	13.1	17.2	(E)26.1	...
Venezuela	3.2	3.7	4.3	8.2	10.3	10.0	12.1	12.0	(E)12.3	(E)12.2

Fuente: Naciones Unidas Statistical Yearbook, 1959, 1963, 1964. Cuadro "Budget Accounts and Debt".

Nota: Los porcentajes representan la proporción del total de gastos efectuados por el Gobierno Central en el campo de la educación en el total de gastos gubernamentales. Debido a diferencias en los sistemas presupuestarios y prácticas contables de los distintos gobiernos, así como su estructura interna y alcance de sus actividades económicas (en sistemas centralizados la educación constituye la responsabilidad casi exclusiva del Gobierno Central, mientras que en sistemas federados las autoridades regionales comparten dicha responsabilidad), los datos reflejan sólo tendencias dentro de cada país y no permiten comparaciones entre países.

E = Previsiones votadas.

DE = Previsiones sometidas al Parlamento.

RE = Previsiones revisadas.

Cuadro Nº 26

INDICE DE GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL EN EDUCACION, A PRECIOS CONSTANTES.
(1956 = 100)

Pafs	1956	1960	1961	1962	1963	1964
Argentina	100	97	127	128	...	...
Bolivia	100	...	112	133	(E)181	...
Chile	100	124	129	145	137	(E)148
Colombia	100	182	267	403	(RE)294	(E)264
Costa Rica	100	200	206	219	221	(E)230
Ecuador	100	127	149	168	(E)188	(E)211
El Salvador	100	130	165	169	(E)170	...
Honduras	100	133	175	188	200	...
México	100	177	204	(E)253	...	...
Panamá	100	136	155	173	191	(E)200
Perú	100	217	...	...	(E)451	(DE)455
Venezuela	100	293	291	314	332	(E)364

Nota: Los índices se basan en los datos sobre el total de gastos efectuados por el Gobierno Central en el campo de la educación (Naciones Unidas Statistical Yearbook, 1959, 1963, 1964. Cuadro "Budget Accounts and Public Debt", ajustados a valores constantes, mediante los índices respectivos del costo de vida.

E = Previsiones votadas.

DE = Previsiones sometidas al Parlamento.

RE = Previsiones revisadas.

Cuadro No. 27

AMERICA LATINA. ASIGNACION DE FONDOS PUBLICOS A LA EDUCACION. 1964
(Millones en moneda nacional)

	1 Presupues to Sector Público	2 Asignación a educación	3 Enseñanza Oficial	4 Enseñanza Privada	P o r c e n t a j e s		
					$\frac{2}{1}$	$\frac{3}{1}$	$\frac{4}{1}$
Argentina (1)	313,311,1	48,654,-	...	...	15,5	...	...
Bolivia	871,2	150,8	148,4	2,4	17,3	17,-	0,3
Brasil (1963)	1,773,2	207,1	...	...	11,7	...	...
Colombia	7,697,2	1,211,9	1,161,9*	50,-*	15,7	15,-	0,7
Costa Rica	531,2	143,3	138,7	4,6	26,9	26,6	0,3
Cuba	2,399,-	248,8	248,8	-	10,4	10,4	-
Chile	1,299,-	292,5	259,9	32,6	22,5	20,-	2,5
Ecuador (2)	2,798,6	428,3	...	...	15,3	...	...
El Salvador	222,3	58,7	58,3	0,4	26,4	26,2	0,2
Guatemala	135,1	18,5	...	...	13,7	...	...
Haití	143,3	21,9	21,9	-	15,3	15,3	-
Honduras	125,2	25,2	...	...	20,1	...	...
México	20,821,1	5,447,6	...	...	26,1	...	...
Nicaragua	403,4	68,-	...	...	16,9	...	...
Panamá	81,6	22,-	22,-	-	27,-	27,-	-
Paraguay	4,569,-	767,-	767,-	-	16,8	16,8	-
Perú	24,759,-	3,023,-	...	...	12,5	...	...
R. Dominicana	189,2	28,1	...	...	14,9	...	...
Uruguay	4,646,-	800,-	...	...	17,2	...	...
Venezuela (1)	6,349,4	1,056,7	671,7	185,-	16,6	13,7	2,9
Promedio					17,9		

(1) Gobierno federal solamente

(2) Gobierno central solamente.

Cuadro Nº 26

INDICE DE GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL EN EDUCACION, A PRECIOS CONSTANTES.
(1956 = 100)

Pafs	1956	1960	1961	1962	1963	1964
Argentina	100	97	127	128	...	...
Bolivia	100	...	112	133	(E)181	...
Chile	100	124	129	145	137	(E)148
Colombia	100	182	267	403	(RE)294	(E)264
Costa Rica	100	200	206	219	221	(E)230
Ecuador	100	127	149	168	(E)188	(E)211
El Salvador	100	130	165	169	(E)170	...
Honduras	100	188	175	188	200	...
México	100	177	204	(E)253	...	...
Panamá	100	136	155	173	191	(E)200
Perú	100	217	...	...	(E)451	(DE)455
Venezuela	100	298	291	314	332	(E)364

Nota: Los índices se basan en los datos sobre el total de gastos efectuados por el Gobierno Central en el campo de la educación (Naciones Unidas Statistical Yearbook, 1959, 1963, 1964. Cuadro "Budget Accounts and Public Debt", ajustados a valores constantes, mediante los índices respectivos del costo de vida.

E = Previsiones votadas.

DE = Previsiones sometidas al Parlamento.

RE = Previsiones revisadas.

Cuadro No. 27

AMERICA LATINA. ASIGNACION DE FONDOS PUBLICOS A LA EDUCACION. 1964
(Millones en moneda nacional)

	1 Presupues to Sector Público	2 Asignación a educación	3 Enseñanza Oficial	4 Enseñanza Privada	P o r c e n t a j e s		
					2 I	3 I	4 I
Argentina (1)	313,311,1	48,654,-	...	...	15,5	...	...
Bolivia	871,2	150,8	148,4	2,4	17,3	17,-	0,3
Brasil (1963)	1,773,2	207,1	...	...	11,7	...	...
Colombia	7,697,2	1,211,9	1,161,9*	50,-*	15,7	15,-	0,7
Costa Rica	531,2	143,3	138,7	4,6	26,9	26,6	0,3
Cuba	2,399,-	248,8	248,8	-	10,4	10,4	-
Chile	1,299,-	292,5	259,9	32,6	22,5	20,-	2,5
Ecuador (2)	2,798,6	428,3	...	...	15,3	...	...
El Salvador	222,3	58,7	58,3	0,4	26,4	26,2	0,2
Guatemala	135,1	18,5	...	...	13,7	...	...
Haití	143,3	21,9	21,9	-	15,3	15,3	-
Honduras	125,2	25,2	...	...	20,1	...	...
México	20,821,1	5,447,6	...	...	26,1	...	...
Nicaragua	403,4	68,-*	...	...	16,9	...	...
Panamá	81,6	22,-	22,-	-	27,-	27,-	-
Paraguay	4,569,-	767,-	767,-	-	16,8	16,8	-
Perú	24,759,-	3,093,-	...	...	12,5	...	...
R. Dominicana	189,2	28,1	...	...	14,9	...	...
Uruguay	4,646,-	800,-	...	...	17,2	...	...
Venezuela (1)	6,349,4	1,056,7	671,7	185,-	16,6	13,7	2,9
Promedio					17,9		

(1) Gobierno federal solamente

(2) Gobierno central solamente.

Cuadro No. 28

AMÉRICA LATINA. DISTRIBUCIÓN DE GASTOS POR CONCEPTOS EN LOS SERVICIOS
EDUCATIVOS. PORCENTAJES DEL TOTAL DE GASTOS CORRIENTES, 1964

	Servicios Personales	Gastos Generales	Gastos Asis- tenciales.	Equipo
Educación Primaria				
Bolivia	99,4	0,6	-	-
Colombia (1)	72,8	4,0	22,4	0,8
Costa Rica	99,4	0,5	0,1	-
Chile	96,3	1,4	1,4	0,9
Honduras	96,4	2,2	1,3	0,1
México	81,6	18,4	-	-
Nicaragua	92,9	5,2	-	1,9
Educación secundaria general				
Bolivia	99,3	0,7	-	-
Colombia (1)	97,5	1,9	-	0,6
Costa Rica	94,1	1,5	4,1	0,3
Chile	96,3	1,6	1,0	1,1
Honduras (2)	99,2	0,8	-	-
México	63,6	36,4	-	-
Nicaragua	98,3	1,7	-	-
Educación Comercial				
Bolivia	99,0	1,0	-	-
Colombia (1)	96,7	2,7	-	0,6
Costa Rica	-	-	-	-
Chile	93,3	2,3	2,1	2,3
Honduras	99,2	0,8	-	-
México	63,6	36,4	-	-
Nicaragua	90,7	7,8	-	1,5
Educación Industrial				
Bolivia	88,8	0,7	10,5	-
Colombia (1)	91,8	7,5	-	0,7
Costa Rica (3)	94,6	1,1	4,3	-
Chile	82,9	6,3	6,0	4,8
Honduras	63,2	13,5	23,3	-
México	63,6	36,4	-	-
Nicaragua	90,7	7,8	-	1,5
Educación Agropecuaria				
Bolivia	63,8	11,4	24,8	-
Colombia (1)	90,0	9,2	-	0,8
Costa Rica (3)	94,6	1,1	4,3	-
Chile	73,2	9,9	11,7	5,2
Honduras	41,0	28,5	27,6	2,9
México	63,6	36,4	-	-
Nicaragua	-	-	-	-
Educación Técnica Femenina				
Bolivia	96,1	1,1	2,8	-
Colombia (1)	93,3	5,9	-	0,8
Costa Rica (3)	94,6	1,1	4,3	-
Chile	90,1	3,3	3,5	3,2
Honduras	-	-	-	-
México	63,6	36,4	-	-
Nicaragua	-	-	-	-
Educación Normal				
Bolivia	67,1	19,2	23,7	-
Colombia (1)	96,1	3,2	-	0,7
Costa Rica (4)	87,8	4,0	8,2	-
Chile	75,5	3,0	19,3	2,2
Honduras	60,0	3,2	36,8	-
México	57,4	42,6	-	-
Nicaragua	69,6	27,9	-	2,5

1/ Ministerio de Educación solamente; 2/ Sólo Instituto Central
3/ Sin la Escuela de Enfermería; 4/ Corresponde al nivel superior.

no sólo al nivel de la enseñanza primaria sino también en las ramas profesionales y técnicas. Esta proporción entre gastos personales y los demás gastos está relacionada, hasta cierto punto, con la calidad de la enseñanza impartida y señala el déficit de los recursos disponibles. La falta de recursos para material didáctico y equipos afecta particularmente las condiciones de trabajo en las ramas técnicas, con la consiguiente deficiencia de este tipo de enseñanza, esencial para el desarrollo industrial y agrícola de todos los países de la región.

118. Finalmente, en el cuadro N.º. 29 se presenta la estructura de las asignaciones por alumno en los tres niveles y por ramas de especialización, expresada en términos de la asignación por alumno primario, en diversos países.

LA COOPERACION INTERNACIONAL

La acción de la Unesco.

119. Como es sabido, la política y actividades de la Unesco tienen intención y dimensiones universales que se reflejan en la concepción y en las prioridades establecidas en sus programas, pero existe también una acción que pretende adaptarse a las necesidades peculiares de cada región y aun de cada país en particular. Hay, por consiguiente, unas actividades y servicios de la Organización de interés general para todos sus Estados Miembros, y una acción concreta, específica, de carácter regional que es a la que se refiere este capítulo.

120. La acción desarrollada por la Unesco en el marco de la región latinoamericana ha adoptado tres modalidades principales: una contribución intelectual y de estímulo para la formulación de la política educativa; una ayuda directa y práctica para la acción de los países, y una acción cooperativa con otras organizaciones en la realización de proyectos concretos. Es prácticamente imposible delimitar con un contenido propio y exclusivo esos aspectos porque cada uno de ellos tiene elementos de los demás; pero, con los riesgos que entraña toda simplificación, se podrían incluir en el primero las Conferencias, Reuniones, Seminarios y publicaciones; en el segundo, la obra de asistencia técnica, y en el tercero, la acción realizada en común por la Unesco con otros organismos.

Educación.

121. En el último decenio se han prodigado las Conferencias y Reuniones sobre temas educativos, lo que refleja, sin duda, el creciente interés que existe por la educación. Las conclusiones de algunas de ellas se han recopilado para su distribución a los participantes en la Conferencia de

Cuadro No 29

AMÉRICA LATINA. ESTRUCTURA DE ASIGNACIONES POR ALUMNO EN LOS DIVERSOS NIVELES Y RAMAS DE EDUCACIÓN, EXPRESADA EN TÉRMINOS DE LA ASIGNACIÓN POR ALUMNO PRIMARIO - 1964.

	Educación Primaria	Educación Adultos	Educación Media	Acadé- mica	Comercial	Industrial	Agropecuaria	Téc.Fe- menina	Normal	Superior
Bolivia	1.0	1.53	2.42	1.70	2.36	14.74	...	4.39	5.58	...
Colombia	1.0	...	5.0	5.43	5.2	4.07	4.31	8.39	5.33	25.34
Costa Rica	1.0	-	1.82	1.72	-	2.81	2.81	2.81	5.71	...
Cuba	1.0	0.67	4.31	3.20	2.20	15.02	18.92	-	4.84	11.08
Chile	1.0	0.75	3.07	2.21	2.23	6.40	10.65	3.89	9.13	20.70
El Salvador	1.0	...	2.61	1.52	1.74	7.89	...	3.73	8.49	14.73
Guatemala	1.0	0.06	3.01	...	...	...	...	...	9.11	...
Haití	1.0	...	2.19	...	...	...	...	...	...	7.11
Honduras	1.0	0.05	4.44	3.06	3.06	...	...	-	8.71	16.39
Nicaragua	1.0	...	3.27	...	...	...	...	...	...	8.16
Panamá	1.0	...	3.03	...	...	...	...	...	...	6.04
Paraguay	1.0	-	9.67	5.66	5.66	5.66	20.56	5.66	21.60	26.81
Perú	1.0	...	3.81	3.14	4.23	4.23	4.23	4.23	16.04	...
R. Dominicana	1.0	0.60	2.32	1.92	6.97	31.12	-	-	19.03	...
Venezuela	1.0	...	3.35	...	...	...	...	...	...	25.07

Buenos Aires; por ello sería innecesario reunir las aquí. Lo que se pretende ahora es un examen breve de la proyección posterior que han tenido en la política educativa de la región. Este intento evaluativo, aunque sea forzosamente limitado y escueto, no es ocioso, porque conviene considerar hasta qué punto es defendible la posición de quienes ven con cierto escepticismo los resultados prácticos de las Conferencias.

122. Las Conferencias regionales más importantes patrocinadas por la Unesco, o en cooperación con otras organizaciones en la región, durante el último decenio fueron las siguientes: En Lima (1956), la Conferencia regional sobre educación gratuita y obligatoria, en colaboración con la OEA; la Segunda Reunión interamericana de Ministros de Educación, convocada por la OEA con la colaboración de la Unesco; y el Seminario de planes y programas de educación primaria para América Latina, organizado por el Gobierno del Perú, con la colaboración de la Unesco y la OEA. En Washington (1958), el Seminario interamericano sobre perfeccionamiento del magisterio en servicio, organizado por la OEA con el auspicio y la colaboración técnica y económica de la Unesco. En Montevideo (1958), el Seminario interamericano sobre perfeccionamiento del magisterio en servicio. En Quito (1960), el Seminario de Escuelas Normales Asociadas al Proyecto Principal de la Unesco. En Santiago (1962), la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina, convocada conjuntamente por la Unesco, la Cepal y la OEA, con la colaboración de la FAO y de la OIT. En Santiago (1965), la Conferencia sobre la aplicación de la Ciencia y la Tecnología al desarrollo de América Latina, organizada por la Unesco en cooperación con la Cepal. En San José, Costa Rica (1966), la Reunión de Expertos sobre enseñanza superior y desarrollo en América Latina, organizada por la Unesco en colaboración y con la ayuda financiera del Banco Interamericano de Desarrollo. Sería prematuro referirse a las repercusiones de esta última, dada la fecha tan reciente de su celebración.

123. Las recomendaciones de las Conferencias objeto de comentario podrían agruparse en torno a los objetivos principales siguientes: planeamiento integral de la educación; formación y perfeccionamiento de maestros y de especialistas y dirigentes de la educación; mejoramiento cualitativo de la educación; educación de adultos; y vinculación de los planes educativos con los de desarrollo económico. Algunos de ellos integran el cuadro de finalidades del Proyecto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria que se ha desarrollado a lo largo de todo el decenio 1956 - 1965. En esos objetivos del Proyecto y en los demás citados, que desbordan el marco de la educación primaria, ha centrado su política la Unesco en los diez últimos años. Su ejecución ha sido impulsada y orientada, bajo la dirección de la Secretaría de la Unesco, por la Oficina de Coordinación del Proyecto Principal, posteriormente y denominada ahora Oficina Regional de Educación.

Planeamiento.

124. Todos los países latinoamericanos han establecido servicios de planeamiento después de 1956. La acción de la Unesco en dicho campo se ha caracterizado por tres manifestaciones principales: el análisis de los problemas del planeamiento en América Latina, la formación de especialistas en dicho campo y el asesoramiento a los servicios nacionales correspondientes.

- Con respecto a la primera de las actividades citadas se han celebrado diversos seminarios y reuniones, regionales y nacionales, que han contribuido a mantener vivo el movimiento de planeamiento de la educación y a dotarlo de mejores instrumentos conceptuales y metodológicos. Los más importantes han sido la Reunión conjunta de Jefes de oficinas de planeamiento de la educación y de Expertos de la Unesco, realizada en la Oficina Regional de la Unesco en Santiago de Chile en diciembre de 1963, y el Seminario para Jefes de oficinas de planeamiento de la educación efectuado a continuación como parte del programa de actividades de la Sección de Planeamiento de la Educación del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social; y el Seminario sobre Problemas y Estrategias del Planeamiento Educativo en América Latina, organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la Unesco en París en 1964.

- La formación de personal se inició en el Curso Latinoamericano patrocinado por la OEA y la Unesco, celebrado en Bogotá en 1959. Después, a raíz de la Conferencia sobre educación y desarrollo económico, la Unesco y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social decidieron aunar esfuerzos para desarrollar un programa sistemático de capacitación en planeamiento educativo, circunscrito a América Latina. Mediante convenio entre los dos organismos se estableció en el Instituto una Sección de Planeamiento de la Educación. De los cursos realizados hasta ahora, a los que han asistido educadores, economistas, sociólogos y administradores de la educación, han egresado aproximadamente 200 profesionales, la mayoría de los cuales se encuentran actualmente desarrollando tareas relacionadas con el planeamiento y la administración educativa.

- La Unesco ha enviado a los países de América Latina más de 20 expertos para colaborar en la tarea de establecer los organismos de planeamiento de la educación y en la realización de los trabajos emprendidos por éstos. Es muy difícil evaluar en términos concretos el valor de esta asistencia que, dada la disponibilidad de recursos de la Organización, ha tenido que ser limitada, pero resulta evidente que en la mayoría de los casos la presencia de tales expertos fue un factor muy importante en el establecimiento de los nuevos organismos de planeamiento, y para asegurar a los mismos el nivel técnico, la orientación y la continuidad requeridas.

Formación y perfeccionamiento de maestros y de especialistas en educación.

125. En dos planos principales ha centrado la Unesco su acción en el campo de formación y perfeccionamiento del magisterio: uno doctrinal y otro de asesoramiento directo a los gobiernos. Con respecto al primero de ellos destaca la aportación de tres reuniones citadas anteriormente: la Conferencia Regional sobre extensión de la educación primaria (Lima), el Seminario de perfeccionamiento del magisterio (Montevideo) y el Seminario de Escuelas Normales Asociadas al Proyecto Principal (Quito). Las recomendaciones elaboradas en estas Reuniones han ejercido después una notoria influencia en las reformas y actividades emprendidas por muchos países de la región en dichos campos. Esa labor se prosiguió y extendió después a los países, y una muestra expresiva del volumen que tuvo se puede apreciar en la siguiente relación de Seminarios nacionales en la mayor parte de los cuales han participado Expertos de la Unesco - expertos itinerantes adscritos a la Oficina de Coordinación del Proyecto Principal o destacados en los países - y a los que se ha prestado, en ciertos casos, ayuda económica.

1960

Mayo	Nicaragua	Primer seminario de formación de maestros.
	Costa Rica	Prácticas escolares.
	Tucumán, Argentina	Estadística escolar.
	México	Supervisión y dirección de escuelas.
Noviembre	Ecuador	Planeamiento de la educación normal.

1961

Diciembre	Colombia	Formación de maestros.
-----------	----------	------------------------

1962

Marzo	Quito	Reunión de directores provinciales de educación.
Marzo	Sao Paulo	Entrenamiento de personal en investigaciones educacionales.
Mayo	Perú	Educación de adultos.
	Honduras	Tercer Seminario de supervisión escolar.

Agosto	Haití	Alfabetización.
Octubre	Haití	Planeamiento de la educación.
Noviembre	Quito	Educación de adultos.
Diciembre	La Paz	Formación de maestros y mejoramiento docente.
Diciembre	Quito	Primer seminario de educación de adultos.
Diciembre	El Salvador	Educación normal.
Diciembre	Guatemala	Orientación escolar y profesional.
Diciembre	La Paz	Profesionalización de maestros interinos.

1963

Febrero	Bogotá	Conferencia anual de inspectores nacionales de educación.
Abril	Santa Cruz, Bolivia	Seminario de maestros urbanos.
Abril	La Paz	Educación de adultos.
Abril	Santa Cruz, Bolivia	Cuarto congreso nacional de maestros urbanos de Bolivia.
Mayo	Sucre, Bolivia	Escuelas normales urbanas.
Junio	Cali, Colombia	Educación en zonas de violencia.
Julio	Quito	Primer seminario nacional de supervisión para el Litoral y Oriente.
Agosto	Pamplona, Colombia	Supervisión escolar.

/Setiembre Cartagena

Setiembre	Cartagena, Córdoba, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Guajira, (Colombia)	Inspección de educación primaria.
Octubre	Lima, Chiclayo, Cuzco, Arequipa, Iquitos, (Perú)	Seminarios regionales de educación normal.
Noviembre	Barranquilla, Colombia	Profesionalización de maestros primarios.
Noviembre	Barranquilla, Colombia	Profesores de educación y directores de escuelas anexas.
 <u>1964</u>		
Enero	Santiago, Chile	Planeamiento de la educación.
Enero	Lima	Primer congreso pedagógico de educación primaria.
Febrero	Lima	Supervisión de educación primaria.
	Bogotá, Medellín y Cali (Colombia)	Formación de maestros. Directores de escuelas normales.
Junio	Guatemala	Problemas de la educación rural.
Agosto	Tarija, Bolivia	Problemas de la educación rural.
Setiembre	La Paz	Enseñanza de ciencias naturales y formación de maestros.

1965

Enero	Costa Rica	Problemas de la educación primaria
Febrero	Valle del Cauca, Cali (Colombia)	Supervisión escolar.
Julio	Uruguay	Seminario latinoamericano sobre dislexia.
	Cuzco, Perú	Práctica docente.
	Trujillo, Perú	Escuela unitaria completa.

126. Desde la iniciación del Proyecto Principal han funcionado, con la asesoría de Expertos de la Unesco, las Escuelas Normales Asociadas de San Pablo del Lago (Ecuador); Pamplona (Colombia); Tegucigalpa (Honduras) y Jinotepe y San Marcos (Nicaragua). Estas Escuelas se concibieron como instituciones piloto. En ellas se han experimentado planes y programas de estudio; métodos, sistemas de organización y de evaluación del rendimiento. El progreso técnico de las Escuelas Normales Asociadas se ha extendido al plano nacional por medio de Seminarios, cursos, publicaciones y, en algunos casos, las nuevas formas de acción han encontrado expresiones legales en forma de Decretos y Reglamentos. De otro parte, dichas Escuelas han realizado investigaciones sociológicas, culturales y pedagógicas en sus zonas de influencia.

- Las Escuelas Normales Asociadas han desarrollado programas de perfeccionamiento del profesorado, de directores y de inspectores escolares. En especial se ha atendido el problema de la titulación de maestros empíricos y se han aplicado procedimientos que luego se han extendido al plano nacional. Igualmente, para servir mejor las necesidades de la educación primaria rural, crearon escuelas unitarias completas de aplicación, donde los alumnos-maestros han tenido oportunidad de hacer práctica docente y capacitarse para elevar la escolaridad de las zonas más apartadas de cada territorio.

127. Además de la acción desarrollada a través de las Escuelas Normales Asociadas, la Unesco ha enviado Expertos de Asistencia Técnica en formación de maestros y en supervisión a los países siguientes: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, Nicaragua, Perú y Venezuela.

128. La Unesco ha consagrado especial atención a la preparación de

/dirigentes y

dirigentes y especialistas en educación desde la iniciación del Proyecto Principal; tanto en las Universidades Asociadas (Santiago y Sao Paulo) como en el Centro Interamericano de Educación Rural, de Rubio (Venezuela) o mediante cursos ocasionales, ha procurado preparar núcleos de dirigentes de la educación o de especialistas en diversos campos de ésta. Las Universidades antedichas han desarrollado desde principios de 1958 cursos para becarios latinoamericanos sobre diferentes especialidades educativas: planeamiento y administración escolares; supervisión; programas y métodos de enseñanza; formación y perfeccionamiento de maestros y orientación escolar y vocacional. También la Universidad de La Plata ha colaborado a través de cursos de gran analogía con los anteriormente indicados, a los que han concurrido becarios de diversos países de América Latina.

- El Centro Interamericano de Educación Rural, sostenido por la Organización de los Estados Americanos con la cooperación del Gobierno de Venezuela y de la Unesco, contribuyó también hasta 1964 a los propósitos mencionados, dedicándose especialmente a la investigación de los problemas de la educación rural, a la preparación y al perfeccionamiento del personal directivo de dicho tipo de educación y del profesorado de escuelas normales rurales.

- En el cuadro No. 30 se detalla el número de graduados en cada uno de los Centros mencionados.

Cursos internacionales.

129. Además de las actividades ya citadas de las instituciones indicadas anteriormente, que tienen un carácter sistemático y regular, se han ido desarrollando otros en forma ocasional que se incluyen también en el cuadro No. 30.

Mejoramiento cualitativo de la educación.

130. La acción descrita respecto a la formación de maestros y especialistas y dirigentes de la educación es, sin duda, de influencia más directa para el mejoramiento de la calidad de la educación. Esta obra ha sido completada con otras actividades que se mencionan a continuación:

- El Seminario de Planes y Programas de educación primaria (Perú, 1956) analizó las características de los planes y programas vigentes en los países de América Latina, elaborándose una metodología para las distintas fases de su revisión: planeamiento, elaboración, aplicación y evaluación. Las recomendaciones allí formuladas han ejercido una influencia evidente en las reformas de planes y programas llevadas a cabo en los países mencionados en otro capítulo.

- Se han proporcionado a los gobiernos los servicios de Expertos en

/campos tales como

Cuadro No. 30

CURSOS INTERNACIONALES SOBRE EDUCACION, NUMERO DE PARTICIPANTES 1/

	Cursos de Formación			Educa. Fund. D. Comu- ndad	Educa. Rural 1958-1963	Planeamiento de la Educación			Estadísticas Escolar	Supervisión Escolar	Docu- menta- ción pedag. 1958- 1959	Cons- truc- ción 1960	Escu- la- ria com- pleta 1960	Formación de maestros 1960	Altos estudios de educación 1958-1960	
	1958- 1965	1958- 1965	1962- 1965			1964 Semin. Insti- tuto	1963 Reunión y Semin. jefes Planteam. (Santiago)	1958								1958-59
Argentina	12	16	29	23	58	3	1	2	2	2	2				3	
Bolivia	13	10	24	21	5	3	1	1	1	1	1				1	
Brasil	7	139	18	18	13	2	1	2	1	1	1				4	
Colombia	13	11	28	35	7	3	1	3	1	1	1				2	
Costa Rica	8	7	17	2	2	3	1	1	1	1	1				1	
Cuba	5		5	3	4		1	1	1	1	1				2	
Chile	82	10	34	8	25	3	1	3	1	2	1				2	
Ecuador	14	13	25	25	4	3	1	2	1	2	1				2	
El Salvador	8	5	14	21	5		1	1	1	2	2				1	
Guatemala	6	6	26	22	11	3		1	1	1	1				2	
Haití	6	4	21	25	3	3		1	1	1	1				1	
Honduras	8	6	19	28	5	3	1	1	1	1	1				1	
México	11	4	75	20	6	3	1	1	1	1	1				1	
Nicaragua	4	6	33	20	3	3	1	1	1	1	1				1	
Paraná	8	5	11	14	1			1	1	1	1					
Paraguay	9	8	11	19	6	3	1	1	1	1	1					
Perú	10	11	28	21	6	3	1	3	1	1	1				2	
Rep. Dominicana	5	4	7	10	3	3	1	1	1	2	1				2	
Uruguay	5	7	2	13	7					2	1				2	
Venezuela	7	6	30	45	11	3	1	3	1	1	1				1	
Región	241	272	38	393	185	44	15	20	16	17	19	14	7	10	10	26
Total:	1 797															

1/ Beccas de diversos Estados Miembros, Unesco y otras agencias internacionales.

2/ Sólo curso regular anual (no se incluyen cursos breves y seminarios).

campos tales como investigación pedagógica, planes y programas, evaluación, métodos de enseñanza, orientación escolar y profesional y otros cuya acción se ha centrado en el mejoramiento de la calidad de la educación, tanto primaria como secundaria.

- Las publicaciones del Proyecto Principal se han ocupado de manera primordial de problemas relacionados con el rendimiento de la educación. Los dos manuales editados ("La situación educativa en América Latina" y "La sociedad y la educación en América Latina"), las monografías ("La teoría de las corrientes educativas", "La clase en acción", "La escuela unitaria completa", "Evaluación del trabajo escolar y promoción de los alumnos", "Hacia una profesión docente" y "Acción social de la escuela") y gran parte de los 28 números del Boletín del Proyecto versan sobre dichas cuestiones y han tenido amplia difusión entre dirigentes de la educación y profesorado.

131. La producción de material didáctico, incluyendo medios audiovisuales modernos, también ha entrado en el campo de realizaciones de la Unesco. En este sector pueden señalarse las actividades del Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa (ILCE), que funciona en México bajo el patrocinio de la Unesco y el gobierno de dicho país, que ha preparado series de diavistas y películas educativas, adaptándose materiales de países de otras regiones para su utilización en América Latina. Dos proyectos específicos de preparación y uso de materiales educativos pueden citarse también: los servicios de ayuda técnica escolar escolar establecidos en La Paz y Asunción, en cooperación con los gobiernos de Bolivia y Paraguay, respectivamente. En ambos casos, estos servicios han producido e impreso cartillas de alfabetización y textos escolares y han contribuido a capacitar al personal nacional.

alfabetización y educación de adultos.

132. El Centro Regional de Educación Fundamental para el desarrollo de la comunidad en América Latina (CREFAL) tiene una ya larga tradición en la formación de personal con dicha finalidad. En el cuadro No. 28 puede apreciarse el número de becarios allí formados, que se encuentran en su mayoría prestando servicios en sus respectivos países en los campos de su especialidad.

133. En los últimos años se ha reorientado su programa de acción atendiendo a recomendaciones formuladas por el Comité interinstitucional del CREFAL y por el grupo de trabajo sobre desarrollo de la comunidad del ACC (Comité de Coordinación Administrativa de las Naciones Unidas). Se observa un franco mejoramiento en la utilización por parte de los países latinoamericanos de los servicios de los egresados. Un promedio de 70 educadores y funcionarios han seguido cada año - durante los tres últimos años - los cursos regulares y 23 altos funcionarios han participado en cursos cortos de 6 semanas de duración, sobre los temas siguientes: alfabetización funcional, desarrollo de la comunidad, y

/relación entre

relación entre ésta y el desarrollo económico-social.

134. En cuanto a las actividades de alfabetización de adultos propiamente dicha, la Unesco ha cooperado, desde comienzos de 1965, con los gobiernos de Ecuador y Venezuela en el desarrollo de los Centros nacionales de alfabetización. Existe la perspectiva de que la actividad de estos Centros, y particularmente sus programas de formación de personal, investigación y preparación de materiales prototipo, se pongan gradualmente al servicio de los demás países de la región. En agosto de 1965 tuvo lugar en el CREFAL la primera reunión de coordinación sobre servicios de apoyo para alfabetización en América Latina, a la cual asistieron representantes de estos centros.

135. La Unesco continuó cooperando con la OIT y otras organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y con los gobiernos interesados en las actividades educativas del Programa Indigenista Andino. A ese efecto se ha proporcionado los servicios de un Director Adjunto para la Oficina Regional del Programa Indigenista Andino, en Lima, y de expertos en educación rural y desarrollo de la comunidad a Argentina, Bolivia, Chile y Ecuador.

Construcciones escolares.

136. Como resultado de las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Construcciones Escolares, realizada en Londres en 1962, y con la aprobación de la Conferencia General de la Unesco, esta organización y el Gobierno de México firmaron un acuerdo para el establecimiento en dicho país de un Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina que comenzó sus actividades a fines de 1963. Dicho Centro, que funciona también con la cooperación de la OEA, desarrolla un programa que incluye la formación de personal, la preparación de materiales, el asesoramiento técnico a los países de la región y la realización de estudios e investigaciones. La Unesco ha proporcionado los servicios del director y de un especialista en investigaciones, a cargo del Programa Ordinario de la Organización, y dentro del Programa de Asistencia Técnica Regional, ha facilitado los servicios de un especialista en arquitectura y uno en documentación, y prevé la designación de otro en educación general. Expertos de la Unesco afectados al Centro han cumplido misiones en algunos países latinoamericanos y han dictado cursillos en instituciones educativas asociadas al Proyecto Principal.

Conexión de los planes educativos con los de desarrollo económico.

137. En la Conferencia de Santiago (1962) sobre educación y desarrollo económico y social se consiguió reunir por vez primera en América Latina, para la discusión de problemas educativos, a educadores, economistas, sociólogos, administradores de la educación, planificadores generales, planificadores de la educación y de otros sectores sociales. La

/Conferencia logró

Conferencia logró algo que es en lo que radica su aporte fundamental: sentó las bases de la convergencia y de la articulación entre dos procesos que venían gestándose de manera independiente y distanciada, el de la planificación económica y el de fomento del planeamiento educativo. Los esfuerzos iniciales que se están realizando en los países de la región para articular los dos procesos, situándolos en la perspectiva más amplia de la planificación del desarrollo nacional, tienen su origen en esta Conferencia.

138. El cuadro de recomendaciones y conclusiones producido en Santiago fue muy amplio, abarcando aspectos concernientes a los niveles primario, medio y superior, formación profesional, integración del planeamiento de la educación con el planeamiento económico y social, y cooperación internacional. La "Declaración de Santiago de Chile" formulada en la Conferencia constituye un compromiso de toda la región con el fin de alcanzar en cada país un desarrollo coherente y acelerado de los aspectos básicos de la educación y de la vida económica y social. El impacto que la Conferencia ha tenido posteriormente ha sido muy efectivo: el convencimiento, hoy generalizado en la región, del valor de la educación como impulsora del desarrollo económico y del cambio social se debe, en buena parte, a la labor intelectual de la Conferencia y, de otro lado, se han inspirado en ella determinadas realizaciones concretas regionales y nacionales.

139. Se ha establecido la vinculación antes indicada entre la Unesco y el Instituto de Planeamiento Económico y Social, para la preparación de personal y la investigación en planeamiento; igualmente entre la Unesco y la Cepal, una muestra de lo cual la constituye la propia Conferencia a la que se destina este documento; existe una relación cada vez más estrecha entre las oficinas de planeamiento de la educación y las de planeamiento económico y, por último, se ha establecido una cooperación fecunda entre la Unesco y otros organismos económicos internacionales cuyas características pueden apreciarse en el capítulo correspondiente.

CIENCIA Y TECNOLOGIA

140. Las líneas directrices de la acción de la Unesco en el campo de la ciencia y la tecnología han sido tres: desarrollo de la organización básica de la ciencia en los Estados Miembros; cooperación internacional para la promoción de la investigación científica, y aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo.

- El primero de estos tres sectores incluye la organización de la investigación científica y la enseñanza de las ciencias. Al mandar a Venezuela, en 1964, una misión encargada de estudiar, conjuntamente con las autoridades del país, la posibilidad de crear un Consejo Nacional de investigación científica y técnica, la Unesco dió un ejemplo de su posible

/cooperación en

cooperación en el planeamiento de las actividades científicas.

- El proyecto experimental sobre nuevos métodos y técnicas de enseñanza de la física en América Latina, desarrollado entre julio de 1963 y julio de 1964 en Sao Paulo (Brasil) con la cooperación del Instituto Brasileño de Educación, Ciencia y Cultura, ha constituido otra modalidad de ayuda referida a la enseñanza de las ciencias.

- Además de este proyecto experimental, se celebró en julio de 1964, en Sao Paulo, un seminario al que concurren 60 profesores de 15 países latinoamericanos. Con la cooperación de los gobiernos interesados y la ayuda del personal de la Unesco agregado al proyecto, se ha emprendido el ensayo y la evaluación de los materiales producidos, y se ha estudiado la posibilidad de llevar a cabo actividades similares en otros países de América Latina. Se han firmado contratos con instituciones de Argentina, Chile y Brasil para continuar estas actividades en 1965 y 1966. El Centro Latinoamericano de Física (CLAF) ha creado una comisión de enseñanza de la física que podrá ser el organismo de coordinación encargado de extender las actividades del proyecto experimental a otros países de América Latina.

141. La cooperación internacional para el fomento de la investigación científica ha tenido concreción a través de la colaboración entre los centros latinoamericanos de Matemáticas (Buenos Aires), de Física (Río de Janeiro) y de Química (México). Se han iniciado estudios preliminares para establecer un Centro latinoamericano de ciencias biológicas. Prosiguió, por otra parte, la Unesco sus actividades relacionadas con la sismología, vulcanología y geología, los recursos naturales, hidrología, problemas de zonas áridas y zonas tropicales, oceanografía y biología marina.

142. La aplicación de la ciencia y de la tecnología al desarrollo fue el tema de la Conferencia celebrada por la Unesco en Santiago de Chile en setiembre de 1965, con la cooperación de la Comisión Económica para América Latina. La Conferencia recomendó a la Unesco y a los gobiernos la creación de un Centro latinoamericano para la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo, y la convocatoria de reuniones anuales, a las que asistirían los representantes de las instituciones nacionales latinoamericanas y los responsables de las políticas en los respectivos países en materia científica y tecnológica, o encargados de los programas de investigación. Tal como lo señalaron las conclusiones de la Conferencia, la Oficina de Cooperación Científica para América Latina (Montevideo) continuaría su acción, dedicada principalmente a la promoción de la ciencia y a la cooperación regional, mientras que el Centro latinoamericano para la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo reforzaría esa obra en su aspecto práctico, también con carácter regional.

143. Los proyectos del Fondo Especial enumerados en el capítulo de este documento dedicado a la cooperación internacional, cuya asesoría

/técnica incumbe

técnica incumbe a la Unesco, son testimonio de la importancia dada por ambas organizaciones a la ciencia y a la tecnología como instrumentos de desarrollo. Asimismo, confirman la inter-relación entre todos los elementos del proceso educativo que contribuyen al desarrollo, puesto que semejantes proyectos no pueden florecer en el vacío y requieren tanto una base de educación general en los niveles inferiores como un cuerpo docente de formación superior que los consolide y proporcione la preparación especializada.

144. En otro capítulo de este documento se ha señalado el retraso de la educación agrícola de nivel secundario en América Latina, pese a que la agricultura sigue siendo un sector decisivo de las producciones nacionales. La Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Bogotá, agosto 1963) indicó que la enseñanza agrícola debe integrarse en el marco de la educación general y que, para fines de desarrollo ha de incrementarse la formación de personal agrícola de las diversas categorías y especialidades. La escasez de técnicos agrícolas fue el tema de la segunda Conferencia sobre la enseñanza superior de la agricultura, convocada conjuntamente por la Unesco, la FAO y el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas en Medellín (Colombia) en 1962. Para contribuir a resolver estos problemas la Unesco ha participado en los estudios emprendidos por el Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola (CIDA) y ha facilitado los servicios de expertos en enseñanzas agrícolas en Chile, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, El Salvador y Guatemala.

Ciencias Sociales.

145. El Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, establecido en Río de Janeiro, ha realizado investigaciones sobre los problemas sociales y económicos vinculados con la modernización de la industrialización. En 1965, el Centro instituyó en México su primera oficina sub-regional, destinada a atender mejor las actividades de investigación en América Central y en la región del Caribe.

146. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Santiago de Chile ha establecido una escuela de sociología y otra especializada en ciencia política y administración pública, en las que han asistido a cursos hasta 1965 un centenar de sociólogos latinoamericanos, que en su mayoría eran ya licenciados y están ahora prestando servicios docentes o de investigación en sus respectivos países. Las actividades destinadas a ayudar a los Estados Miembros de América Latina en el desarrollo de sus instituciones de enseñanza e investigación en materia de ciencias sociales prosiguieron regularmente y, para este propósito, la Unesco envió un total de 18 expertos en varios países entre 1963 y 1965.

Acción de la Unesco en cooperación con otras agencias internacionales.

147. Durante el último decenio y particularmente en la última parte de éste, se han formalizado o intensificado programas de cooperación con determinadas organizaciones internacionales para servir con mayor eficacia las necesidades de los países y contribuir a su desarrollo educativo. A continuación se sintetizan algunas actividades desarrolladas en conjunto con el Fondo Especial de las Naciones Unidas, con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y con el Programa Mundial de Alimentación.

Fondo Especial de las Naciones Unidas.

148. La cooperación con el Fondo Especial de las Naciones Unidas ha permitido una rápida e importante ampliación de las actividades de la Unesco en el campo de formación de científicos y técnicos. En la actualidad, son 11 los proyectos que el Fondo Especial ha emprendido o está a punto de emprender en la región.

ARGENTINA - Instituto Nacional del Petróleo

Expertos:	595.120	dólares
Equipo:	500.000	"
Becas:	77.000	"

BRASIL - Enseñanza de la Tecnología, Universidad de Brasilia

Expertos:	683.326	dólares
Equipo:	480.000	"
Becas:	41.000	"

CHILE - Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción

Iniciado en	Expertos:	307.924	dólares
1962	Equipo:	695.000	"
	Becas:	41.550	"

COLOMBIA - Formación de Ingenieros (Universidad Industrial de Santander)

Iniciado en	Expertos:	940.015	dólares
1962	Equipo:	423.000	"
	Becas:	49.500	"

COLOMBIA - Escuela de Ingeniería de la Universidad Nacional de Bogotá

Iniciado en	Expertos:	318.456 dólares
1963	Equipo:	175.000 "
	Becas:	50.000 "

ECUADOR - Escuela Politécnica Nacional

Iniciado en	Expertos:	645.414 dólares
1962	Equipo:	501.500 "
	Becas:	96.000 "

MEXICO - Centro Nacional para la Formación de Profesores de Enseñanza Técnica

Iniciado en	Expertos:	504.050 dólares
1963	Equipo:	265.000 "
	Becas:	35.000 "

PERU - Escuela de Tecnología de la Universidad Nacional de Ingeniería, Lima

Iniciado en	Expertos:	597.200 dólares
1963	Equipo:	361.200 "
	Becas:	60.000 "

VENEZUELA - Instituto Politécnico Nacional, Barquisimeto

Iniciado en	Expertos:	842.978 dólares
1964	Equipo:	300.000 "
	Becas:	34.000 "

VENEZUELA - Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad Central de Venezuela, Caracas

Iniciado en	Expertos:	516.600 dólares
1964	Equipo:	403.500 "
	Becas:	28.000 "

INDIAS OCCIDENTALES - Facultad de Ingeniería de la Universidad de las Indias Occidentales

Iniciado en	Expertos:	212.000 dólares
1960	Equipo:	700.000 "

Los costos sumados de los proyectos precedentes ascienden, aproximadamente, a 14 millones de dólares. En este momento, el número de expertos en misión es de 50 y el valor de los equipos suministrados para la ejecución de los proyectos asciende a más de 2 millones de dólares.

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

149. Desde 1964, la Unesco ha colaborado con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento en la asistencia ofrecida a los Estados Miembros de la Región para la identificación y preparación de proyectos educativos que, dentro del marco de los planes de desarrollo económico, puedan recibir ayuda financiera de dicho Banco en forma de préstamos, así como para la ejecución y evaluación de esos proyectos. Dentro de ese marco, la Unesco ha organizado las siguientes misiones: a) de identificación de proyectos, en 1964, en el Perú, El Salvador, República Dominicana; en 1965, Guatemala, Nicaragua y Costa Rica; b) de reconocimiento, en 1965, Panamá, República Dominicana y Honduras; c) de preparación de proyectos, en 1965, Jamaica y El Salvador.

150. La Unesco participó también, a solicitud del Banco, en la Misión de evaluación de un proyecto de formación acelerada de obreros para la industria en Chile. Del préstamo concedido al Servicio de Cooperación Técnica, a través de la Corporación Nacional de Fomento, una partida de US\$ 800.000 será dedicada a equipar determinadas escuelas industriales del Ministerio de Educación que serán usadas para sus programas por el Servicio de Cooperación Técnica en horas fuera del trabajo escolar, asegurándose así la acción coordinada de la escuela con el sector de producción industrial.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

151. La conjunción de esfuerzos entre la Unesco y Unicef ha permitido impulsar de manera muy efectiva determinados proyectos educativos en la región. En el cuadro No. 31 figuran los proyectos conjuntos Unesco - Unicef que se están desarrollando en la región. Dos de los proyectos están destinados a vigorizar y ampliar el Programa de la Escuela Normal Asociada de Pamplona, en Colombia, y de San Pablo del Lago en el Ecuador, y para extenderlos a otras Escuelas Normales de dichos países. Otros proyectos han incluido cursos cortos y programas de formación a largo plazo para la preparación de supervisores escolares, directores de escuelas, supervisores y administradores regionales, especialistas en educación rural, especialistas en materiales audiovisuales y otros materiales didácticos, y planificadores educacionales.

La responsabilidad en el plano técnico de dichos proyectos recae en la Unesco; La ayuda de Unicef se ha centrado en los aspectos siguientes: apoyo financiero a los programas para el mejoramiento de la calidad del programa educativo de las Escuelas Normales a través de cursos y seminarios

/para profesores

Referencia	País	Proyecto	Aprobación	Período	Agencias cooperadoras	Presu- puesto
UNEF/0039	Bolivia	Educación primaria Formación de maestros	Diciembre 1962 P/L 246	1963-1965	UNESCO	220 100
			Junio 1964 P/L 400 add. 4	-	-	-
			Junio 1965 P/L 585	Mitad 1965 Mitad 1966	-	71 000
UNEF/0040	Brasil	Educación primaria, Escuelas normales, Formación de maestros	Diciembre 1962 P/L 259	1963-65	UNESCO	642 000
			Enero 1964 P/L 350 add. 1	1964-65	-	-
			Junio 1964 P/L 458 P/L 471	-	-	-
			Junio 1965	1965-66	-	-
UNEF/0041	Brasil	Educación primaria Brasilia. Facultad de Educación	Enero 1964 P/L 355	1964-66	UNESCO	392 600
UNEF/0060	Guayana Británica	Educación, formación de maestros	Junio 1965 P/L 516	Mitad 1965 Mitad 1966	UNESCO	50 000
UNEF/0042	Colombia	Educación primaria Formación de maestros	Junio 1963 P/L 313	1963-66	UNESCO	187 000
-	-	-	Junio 1964 P/L 400	-	-	-
-	-	-	Junio 1965 P/L 579	Mitad 1965 Mitad 1966	-	307 000
UNEF/0043	Colombia	Hogares "Sesquillé"	Junio 1964 P/L 450	1964-66	UNESCO - OMS	108 000
UNEF/0044	Ecuador	Educación primaria Formación de maestros	Junio 1963 P/L 318	1963-64	UNESCO	92 000
-	-	-	Junio 1965 P/L 570	Mitad 1965 Mitad 1968	-	272 000
UNEF/0045	El Salvador	Educación primaria	Junio 1963 No ref. No.	1963-65	UNESCO	111 000
UNEF/0046	Guatemala	Educación primaria	Junio 1964 P/L 452	1964-66	UNESCO	72 000
UNEF/0047	Haití	Educación primaria Formación de maestros rurales	Diciembre 1961 P/L 114	1962	UNESCO - FAC	13 600
-	-	-	Enero 1964 P/L 350 add. 1	1964-67	UNESCO	37 000
UNEF/0048	Honduras	Educación primaria	Enero 1964 P/L 353	1964-65	UNESCO	74 000
UNEF/0061	Paraguay	Educación primaria	Junio 1965 P/L 548	1966	UNESCO	23 000
UNEF/0049	Perú	Educación primaria	Diciembre 1962 P/L 257	1963-65	UNESCO	195 000
-	-	-	Junio 1964 P/L 400 add. 4	-	-	-
						2 867 300

Designado	Forma de asistencia	Expertos	Puesto	Fuente del Fondo
101 100	Materiales - equipo - estipendios - vehiculos	-	-	-
119 000	Materiales - equipo - estipendio	1 (tiempo parcial)	Planeamiento Educativo	T.A. (12 m/65)
71 000	Equipo - estipendios - costos del seminario	-	-	-
314 000	Materiales - equipo - viajes - gastos de vehiculos - sueldos - estipendios	-	-	-
220 000	Gastos de viaje - estipendios - sueldos	-	-	-
19 200	Extensión a 4 estados adicionales	1	Formación de maestros	T.A. (8 m/65)
99 000	-	-	-	-
190 000 18 600	Materiales - equipo - vehiculos - estipendios gastos de viaje - sueldos	1	Formación de maestros	UNICEF (1965)
50 000	Materiales - equipo - transporte	1	Asesor en formación de maestros	T.A. (65)
53 000	Materiales - equipo - vehiculos - unidad móvil - honorarios - estipendios	1 (tiempo parcial)	Planeamiento	T.A. (24 m/65-66)
-	Asignación aplazada, excepto 71 000 del comité nacional de los Países Bajos para la UNICEF	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	T.A. (12 m/65)
-	Asignación aplazada. El comité nacional de los Países Bajos para la UNICEF había "adoptado" este proyecto y se ha comprometido a proveer los fondos necesarios	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	Programa Regular
-	-	-	-	-
60 000	Materiales - equipo - vehiculos - sueldos - honorarios - estipendios	1 (tiempo parcial)	Planeamiento	T.A.
92 000	Materiales - equipo - vehiculos - estipendios	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	Programa Regular
79 000	Equipo - becas	1 (tiempo parcial)	Educación primaria	T.A.
111 000	Materiales - equipo - vehiculos - medios audiovisuales	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	T.A. (12 m/65)
72 000	Materiales - equipo - estipendios - honorarios - gastos de viaje	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	T.A. (24 m/65-66)
13 600	Materiales - equipo - vehiculos - estipendios	-	-	-
37 000	-	1	Educación rural	T.A. (24 m/65-66)
74 000	Materiales - equipo - estipendios - honorarios - vehiculos	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	T.A. (18 m/65-66)
23 000	Estipendios - equipo	1	Planeamiento educativo	T.A.
158 000	Materiales - equipo - vehiculos - estipendios	1 (tiempo parcial)	Formación de maestros	T.A. (12 m/65)
37 000	-	-	-	-
011 500	-	-	-	-

para profesores; estipendios y subvenciones para becarios; equipo, materiales didácticos y bibliotecas profesionales, y honorarios, cuando ha sido necesario, del personal local seleccionado para explicar cursos breves.

Programa Mundial de Alimentos.

152. La Unesco ha colaborado con el Programa Mundial de Alimentos en la preparación y ejecución de proyectos nacionales de ayuda a instituciones educativas, particularmente para aquellas que cuentan con internados. Estos proyectos se proponen incrementar la capacidad de las escuelas para atender un mayor número de estudiantes, mejorar su alimentación y fomentar la continuidad de los estudios. Se han concertado acuerdos de ayuda en alimentos en Bolivia, Brasil, Colombia y Guayana Británica. El monto total de la contribución del Programa Mundial de Alimentos para estos cuatro proyectos ha sido de 1.500.000 dólares.

CONCLUSION

Del contenido de este documento se pueden desprender algunas consecuencias generales:

- Durante el decenio 1956-1965, la educación latinoamericana ha tenido un desarrollo extraordinario, superior, sin duda, a cualquier otro período precedente de su historia. Ese gran avance cuantitativo, que prosigue actualmente, se frustraría en buena parte de no consolidarse y perfeccionarse la administración y gobierno de los sistemas educativos, así como determinados aspectos de los procesos internos de los servicios escolares.

- La política educativa ha adquirido mayor coherencia y continuidad, gracias especialmente a la introducción del planeamiento, pero requiere una ampliación de sus horizontes y de su campo de acción para atender a sectores no integrados en los sistemas educativos que tienen una influencia notoria en los problemas educativos. En un orden positivo puede citarse, a título de ejemplo, la colaboración que sería factible obtener de sectores privados para la educación permanente; y en el plano negativo, determinadas influencias perniciosas que repercuten en la delincuencia juvenil.

- La organización escolar adolece todavía de serios defectos que contribuyen, con otros factores socio-económicos, a las bajas tasas de retención y a una considerable dilapidación de los recursos que se destinan a la educación.

- El porcentaje de analfabetismo en la región sigue siendo muy importante y constituye un factor retardatorio del desarrollo. Para que la labor alfabetizadora adquiera plena eficacia habría que emprenderla sobre nuevas bases y criterios, acordes con las orientaciones de las últimas Reuniones internacionales sobre dicho problema.

- La falta de un conocimiento exacto o aproximado de las necesidades de profesionales y de mano de obra que requieren los países impide que los sistemas educativos preparen los cuadros profesionales que el desarrollo económico y social demanda.

- La desconexión de los niveles educativos, la acción aislada de la Universidad y las fallas estructurales internas de cada nivel constituyen todavía problemas agudos de la educación latinoamericana que requieren profundas revisiones y reformas.

- La administración y supervisión educativa no pueden, con su organización y funcionamiento actual, atender debidamente las complejas responsabilidades que requieren la orientación, evaluación y mejoramiento

/cualitativo de

cualitativo de la educación en todos sus grados.

- La formación del personal docente y su situación económica y social continúan siendo uno de los problemas más graves, y es evidente que de su solución depende sustancialmente el perfeccionamiento de la calidad y de la eficacia de los sistemas educativos.
- Los fondos asignados a educación son insuficientes y no siempre se distribuyen de manera proporcionada a las exigencias de los distintos niveles, ni a las necesidades internas de éstos. Por otra parte, la utilización actual de los servicios e instituciones educativas podría incrementarse notoriamente, evitando mayores gastos.
- La ayuda internacional para educación se ha aumentado considerablemente durante el último decenio, pero puede obtenerse un mayor rendimiento de ella mediante una utilización más cuidadosamente planificada de los países y por una coordinación más estrecha entre las Agencias.

A N E X O

Cuadro I

AMERICA LATINA: MATRICULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS, 1957-65

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	2 782 524	2 859 826	2 907 516	2 947 666	3 010 715	3 036 811	3 097 240	3 121 881	3 170 361*
Bolivia	343 476	350 064	375 378	400 057	429 489	452 158	494 295	522 471	546 663
Brasil	6 404 486	6 803 156	7 141 284	7 458 002	7 798 732	8 515 823	8 854 121	9 351 996	9 877 811
Colombia	1 381 190	1 493 023	1 568 572	1 690 361	1 791 813	1 948 772	2 096 408	2 195 746	2 329 800
Costa Rica	168 122	174 022	184 135	198 049	210 000*	221 992*	244 081	263 702	279 493*
Cuba	750 459	729 463	717 417	1 092 264	1 136 277	1 166 267	1 207 286	1 280 664	1 323 925
Chile	996 600	1 035 322	1 070 493	1 108 238	1 220 050	1 273 806	1 309 448	1 354 542	1 377 646
Ecuador	501 622	529 224	566 805	595 019	608 814	641 525	654 278	697 562	751 937
El Salvador	236 730	253 017	277 814	289 846	317 143	353 622	348 883	378 138	387 249
Guatemala	249 832	259 890	281 950	297 009	312 565	338 853	360 827	385 572	404 963*
Haití	199 609	200 706	211 168	238 469	245 000*	259 765*	272 784	264 310	274 280
Honduras	146 551	171 881	192 495	209 439	222 403	237 821	251 544	267 177	283 516
México	3 880 192	4 105 302	4 436 561	4 884 988	5 368 247	5 620 324	6 094 850	6 530 751	6 916 204
Nicaragua	131 726	147 427	155 446	167 591	182 037	198 318	203 214	215 129*	227 044*
Panamá	142 576	145 580	155 543	161 800	171 159	179 794	186 719	196 412	199 477
Paraguay	287 049	290 471	296 539	305 479	311 833	327 059	334 638	349 143	364 640
Perú	1 201 949	1 273 304	1 348 753	1 391 782	1 441 185	1 493 200	1 619 288	1 836 286	1 926 906*
República Dominicana	452 000	476 428	496 549	494 701	504 606	478 142	475 938	478 650	517 709
Uruguay	301 596	310 226	313 891	321 825	325 724	333 984	339 519	351 470	358 595
Venezuela	677 166	735 111	900 203	1 074 434	1 222 978	1 277 022	1 317 787	1 349 119	1 396 858
Total	21 235 455	22 343 443	23 598 512	25 327 057	26 830 770	28 355 058	29 763 148	31 390 721	32 915 077

Fuente: Respuestas de los países a los Cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal N°1 para América Latina.

Cuadro II

AMÉRICA LATINA: MATRÍCULA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN ENSEÑANZA RURAL, 1957-65

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	167 225	171 908	177 984	192 325	205 500	208 427	224 661	244 116	259 861
Brasil	2 653 331	2 754 740	2 830 368	2 962 707	3 056 853	3 278 433	3 400 685	3 591 908	3 793 863
Colombia	550 087	579 870	600 068	639 364	663 774	716 379	781 773	817 696	869 030
Costa Rica	80 198*	90 229*	100 260	109 386	114 819	127 313	140 873	150 417	160 448*
Cuba	221 846	217 900	216 850	460 383	482 957	519 770	555 445	567 691	567 555
Chile	329 683 ^{a/}	336 873 ^{a/}	367 706 ^{a/}	374 906 ^{a/}	492 848	513 815	528 048	547 742	556 753
Ecuador	252 784	268 174	286 246	301 526	331 339	330 706	331 239	351 185	398 481
El Salvador	87 078	92 275	109 685	116 506	114 007	127 339	101 568	117 403	119 357
Guatemala	96 044	98 722	107 291	111 686	117 193	130 453	141 095	155 253	163 711*
Haití	102 253	99 216	105 612	108 455	113 075*	115 918*	130 769	128 413	133 254
Honduras	62 454	87 725	101 349	110 408	120 926	131 154	137 904	147 478	159 624*
México	1 604 966	1 692 678	1 783 588	2 000 950	2 203 665	2 246 820	2 436 721	2 654 191	2 814 057
Nicaragua	56 731	60 462	62 887	65 603	67 919	75 717	76 824	80 173*	83 522*
Panamá	85 365	87 355	94 244	98 499	106 002	111 579	112 878	118 692	119 598
Paraguay b/	235 474	237 720	241 789	249 558	253 853	267 673	152 935	165 415	171 390
Perú	...	...	...	...	579 967	607 177	668 359	771 603	835 482*
República Dominicana	314 841	347 277	355 220	352 555	354 232	334 618	326 582	325 797	347 078
Uruguay	57 631	58 716	57 844	57 824	59 019	58 111	59 545	59 227	59 455*
Venezuela	164 455	206 844	246 105	314 184	380 093	373 272	374 868	328 059	351 431*
Total c/	7 122 446	7 488 684	7 845 096	8 626 835	9 818 041	10 274 674	10 682 772	11 322 459	11 963 960

Fuentes: Respuestas de los países a los Cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal No. 1, para América Latina.

a/ Enseñanza oficial solamente. b/ Enseñanza en el interior (total de matrícula en el país excepto la capital). c/ Totales incompletos.

Cuadro III

AMERICA LATINA: MATRICULA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS PRIVADAS, 1957-65

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	267 826	281 126	297 870	313 244	347 843	350 266	371 067	380 013	396 040*
Bolivia	35 742	42 658	48 917	55 276	65 772	70 852	121 580	127 617	134 086
Brasil	789 743	824 944	843 843	860 878	873 410	994 029	1 031 096	1 089 075	1 150 309
Colombia	212 922	225 298	237 685	258 138	268 559	279 191	309 852	322 774	340 380
Costa Rica	7 896	8 956	8 122	9 222	9 578*	9 730	9 882	10 213*	10 544*
Cuba	107 562	111 864	115 219	114 758	114 433	-	-	-	-
Chile	323 597	341 355	353 680	358 610	365 023	384 963	396 124	399 626	407 261*
Ecuador	98 019	107 242	117 574	123 446	121 249	123 593	125 263	132 702	136 815
El Salvador	19 925	18 949	19 132	18 636	20 794	14 137	15 813	16 528	16 108
Guatemala	46 384	48 894	53 305	55 480	58 778	62 328	67 305	75 100	79 202*
Haití	45 798	44 964	48 115	66 856	82 227*	80 527*	73 505	66 421	67 985
Honduras	14 046	15 710	17 162	15 825	16 281	16 224	17 392	17 899	18 449*
México	339 581	357 891	387 949	409 331	439 932	459 678	573 126	608 606	653 924
Nicaragua	11 969*	14 602	17 915	20 240	25 570	30 617	33 599	37 204*	40 809*
Panamá	9 286	9 551	10 349	10 908	9 163	9 481	10 207	10 452	10 384
Paraguay	21 160	20 743	23 604	25 438	27 709	29 059	29 399	35 346	36 400
Perú	164 633	194 149	204 384	206 303	223 391	228 947	244 977	258 329	271 714*
República Dominicana	18 096*	18 820	19 441	21 687	18 398	23 751	25 977	39 002	30 213
Uruguay	53 782	58 536	61 495	64 344	65 422	67 069	68 534	68 321	70 398*
Venezuela	132 826	143 133	141 178	161 163	163 234	169 278	167 435	169 602	179 947
Total	2 720 784	2 888 785	3 026 939	3 169 683	3 316 766	3 403 720	3 692 133	3 864 830	4 050 968

Fuente: Respuestas de los países a los cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal No. 1 para América Latina.

Cuadro IV

AMERICA LATINA: MATRICULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS, 1957-65 (MILES). INDICE DE MATRICULA EN 1965 RESPECTO DE 1957 Y PORCENTAJE DE INCREMENTO DE MATRICULA DE 1957 A 1965 (MATRICULA DE 1957=100)

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	Indice de matrícula de la de 1965. Matrícula de 1957=100	Porcentaje de aumento del 1957 al 1965
Argentina	2 783	2 860	2 908	2 948	3 011	3 037	3 097	3 122	3 170*	113.9	13.9
Bolivia	343	350	375	400	429	452	494	522	547	159.5	59.5
Brasil	6 404	6 803	7 141	7 458	7 799	8 516	8 854	9 352	9 878	154.2	54.2
Colombia	1 381	1 493	1 567	1 690	1 792	1 949	2 096	2 196	2 330	168.7	68.7
Costa Rica	168	174	184	193	210*	222*	244	264	279*	166.1	66.1
Cuba	750	729	717	1 092	1 136	1 166	1 207	1 281	1 324	176.5	76.5
Chile	997	1 035	1 070	1 108	1 220	1 274	1 309	1 355	1 378	138.2	38.2
Ecuador	502	529	567	595	609	642	654	698	752	149.8	49.8
El Salvador	237	253	278	290	317	354	349	378	387	163.3	63.3
Guatemala	250	260	282	297	313	339	361	386	405	162.0	62.0
Haití	200	201	211	238	245*	260*	273	264	274	137.0	37.0
Honduras	147	172	192	209	222	238	252	267	284	193.2	93.2
México	3 880	4 105	4 437	4 885	5 368	5 620	6 095	6 531	6 916	178.2	78.2
Nicaragua	132	147	155	168	182	198	203	215*	227*	172.0	72.0
Panamá	143	146	156	162	171	180	187	196	199	139.2	39.2
Paraguay	287	290	297	305	312	327	335	349	365	127.2	27.2
Perú	1 202	1 273	1 349	1 392	1 441	1 493	1 619	1 836	1 927	160.3	60.3
República Dominicana	452	476	497	495	505	478	476	479	518	114.6	14.6
Uruguay	302	310	314	322	326	334	340	351	359	118.9	18.9
Venezuela	677	735	900	1 074	1 223	1 277	1 318	1 349	1 397	206.4	106.4
<u>Total y promedio</u>	<u>21 237</u>	<u>22 341</u>	<u>23 599</u>	<u>25 326</u>	<u>26 831</u>	<u>28 356</u>	<u>29 763</u>	<u>31 391</u>	<u>32 916</u>	<u>155.0</u>	<u>55.0</u>

Fuente: Respuestas de los países a los Cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal N° 1 para América Latina.

Cuadro V

AMÉRICA LATINA: NÚMERO DE MAESTROS SIN TÍTULO, 1957-65

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	...	...	...	...	578	129	126	...	...
Bolivia	...	...	...	8 975 ^{a/}	9 108 ^{a/}	...	...	...	...
Brasil	86 839	92 378	97 854	102 826	106 626	117 833	...	...	...
Colombia	24 909	26 510	27 643	31 316	33 173	34 580	36 967	39 005	41 386
Costa Rica	4 370*	4 475*	4 495	4 600	4 780	5 279	2 598	2 671	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	9 861	...	12 065
Chile	...	...	...	2 911 ^{b/}	12 893	13 419	3 580 ^{b/}	3 122 ^{b/}	2 969 ^{b/*}
Ecuador	8 072	8 312	8 517	9 785	10 097	10 656	8 753	9 233	9 960
El Salvador	...	1 485	2 767	1 973	1 840	1 958*	...	4 906	...
Guatemala	4 206	4 211	4 274	4 203	4 271	3 967	3 467	3 347	...
Haití	...	2 242 ^{b/}	...	...	...	...	3 423	3 439	3 485
Honduras	2 495	3 090	3 506	3 611	4 095	4 498	4 938	5 305	...
México	55 984	56 998	59 504	63 689	67 874	71 601	57 520	50 434	46 891
Nicaragua ^{b/}	...	2 437	2 486	2 517	3 082	3 082	3 146	...	...
Panamá	765	552	460	366	336	364	257	188	...
Paraguay	4 885	5 018	5 141	5 282	5 410	5 501	...	1 794	1 961
Perú ^{b/}	15 782	18 006	17 359	16 937	26 916	27 374	27 839	28 265	...
República Dominicana	...	7 058	5 010	6 823	6 893	7 286	7 584	7 564	...
Uruguay	1 089	1 074	1 104	1 230	1 300	1 392	834	843	...
Venezuela	11 452	11 096	13 231	17 442	19 070	17 787	15 927	13 277	...
Total ^{c/}	220 848	244 882	253 351	284 486	318 342	326 706	186 820	173 393	118 717

Fuente: Respuestas de los países a los Cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal No. 1, para América Latina.

a/ Sin considerar a los maestros de enseñanza urbana privada, de los que no hay datos.

b/ En enseñanza oficial.

c/ Totales incompletos.

Cuadro VI

AMÉRICA LATINA: MATRICULA EN ESCUELAS NORMALES - 1957-65

País	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
Argentina	115 335	121 850	130 809	138 161	146 256	151 859	159 480	167 703	175 184*
Bolivia	2 090	2 281	2 641	2 730	3 786	4 330	4 484	5 232	6 009
Brasil	73 948	77 518	81 526	90 727	100 369	113 834	148 550	175 397	190 418*
Colombia	16 392	19 108	24 035	28 023	34 557	41 928	47 742	55 782	65 176
Costa Rica	869 ^{a/}	869 ^{a/}	908 ^{a/}	1 000 ^{a/}	1 040 ^{a/}	1 097 ^{a/}	1 426	1 467	1 508*
Cuba ^{a/}	8 860	9 291	8 899	10 115	7 511	8 399	7 784	12 342	13 825
Chile	5 758	6 850	6 371	6 798	7 189	7 623	7 258	8 353	8 901
Ecuador	5 400	6 033	6 717	7 120	8 295	9 269	9 458	10 612	11 515
El Salvador	1 626	1 904	2 134	3 699	4 345	5 555	6 946	7 546	6 481
Guatemala	2 467	2 979	2 521	2 199	3 611	2 820	5 079	5 873	6 484*
Haití	197	195	158	193	194*	229 *	196 ^{a/}	204 ^{a/}	217 ^{a/}
Honduras	3 040	3 524	2 603	1 934	1 143	1 346	1 864	2 966	3 574*
México	35 263	24 543	25 379	26 573	28 792	35 960	38 194	38 183	37 315
Nicaragua	665	957	1 256	1 809	2 110	2 833	3 324	3 447	3 787*
Panamá	1 897	2 050	1 607	1 424	896	1 086	1 154	1 351	1 366
Paraguay	4 989	5 963	7 108	7 248	7 816	8 129	3 440	2 977	2 610
Perú	1 873	2 285	2 839	3 354	4 594	5 985	7 318	12 196	13 846*
República Dominicana	270	308	291	319	239	327	315	319	429
Uruguay	1 207*	1 305*	1 633*	1 585*	2 037	2 681	3 168	3 725	4 288*
Venezuela	7 197	8 260	14 326	25 546	31 641	32 434	28 901	22 203	17 336
Total	289 343	298 073	323 761	360 557	396 421	437 724	486 081	537 878	570 262

Fuente: Respuestas de los países a los Cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal No. 1, para América Latina.

a/ Enseñanza oficial.

Cuadro VII

AMERICA LATINA: MATRICULA EN ENSEÑANZA DE GRADO MEDIO, INCLUIDOS LOS MATRICULADOS EN ESCUELAS
NORMALES, 1957, 1964 Y 1965 E INCREMENTO DE ESA MATRICULA
DE 1957 A 1964 Y DE 1957 A 1965

País	1957	1964	1965	Incremento de matrícula de 1957 a 1964		Incremento de matrícula de 1957 a 1965	
				Cifras absolutas	Porcentaje	Cifras absolutas	Porcentaje
Argentina	757 013	1 020 130	1 057 718*	263 117	35	300 705*	40*
Bolivia	41 258	85 683	93 864	44 425	108	52 606	128
Brasil	903 559	1 892 724	2 150 847*	989 165	109	1 247 268*	138*
Colombia	192 152	399 711	444 263	207 559	108	252 111	131
Costa Rica a/	26 465	44 567*	47 193*	18 102*	68*	20 728*	78*
Cuba b/	95 986	220 548	217 267	124 562	130	121 281	126
Chile	188 298	290 529	308 255	102 231	54	119 957	64
Ecuador	53 840	95 978	102 812	42 138	78	48 972	91
El Salvador	27 493	51 498	55 646	24 005	87	28 153	102
Guatemala	20 597	44 104	47 964*	23 507	114	27 367*	133*
Haití	12 422	26 036 ^{c/}	27 857 ^{c/}	13 614 ^{c/}	110 ^{c/}	15 435 ^{c/}	124 ^{c/}
Honduras	12 181	20 986	22 720*	8 805	72	10 539*	87*
México	316 020	775 589	875 272*	459 569	145	559 252*	177*
Nicaragua	6 475	22 053	24 911*	15 578	241	18 436*	285*
Panamá	30 717	50 936	54 834	20 226	66	24 124	79
Paraguay	26 652	39 047	37 502	12 395	47	10 850	41
Perú	138 220	332 047	363 796*	193 827	140	225 576*	163*
República Dominicana	36 290*	61 335	52 455	25 105*	69*	16 225*	45*
Uruguay	74 352*	111 263*	115 999*	36 911*	50*	41 647*	56*
Venezuela	76 638	251 362	275 740	174 724	228	199 102	260
Total	3 036 552*	5 836 126*	6 376 915*	2 799 574*	92*	3 340 363*	110*

Fuente: Respuestas de los países a los Cuestionarios sobre el desarrollo del Proyecto Principal N° 1 para América Latina.

a/ No está incluida la matrícula en Escuelas Normales por pertenecer a la enseñanza superior.

b/ Enseñanza oficial.

c/ En matrícula de Escuelas Normales sólo está incluida la enseñanza oficial.