

EL SEÑOR PAULSTON, LA EDUCACION Y LA REVOLUCION CUBANA

Julio Le RIVEREND

Apenas inicia su artículo,* el señor Paulston define algunas cuestiones para él fundamentales. Veámoslas.

1o.) Las élites políticas y comerciales *urbanas* explotan (dominan) a las masas *rurales* (p. 45).

He ahí un punto de partida. No hay clases sociales, solamente hay sectores o grupos de carácter *geo-demográfico*. De un plumazo desaparece la alta burguesía imperialista. También la burguesía industrial y terrateniente cubana, aunque haya posteriores referencias a ella. Ya sabemos del gran hallazgo científico "moderno" de la desigualdad de desarrollo entre el campo y la ciudad; pero que ello se transforme en el punto de partida de la consideración científica de un problema con olvido que estas diferencias nacen con el crecimiento de la burguesía y se acentúan con el predominio capitalista financiero es algo inadmisibile. Si los "científicos" sociales actuales se empeñan en descubrir vejeces, para eliminar del panorama social la existencia de clases explotadoras —que por cierto se hallan en las ciudades, en los campos y últimamente hasta en la Luna realizando buenos negocios cosmonáuticos— o minimizar su papel, no nos oponemos. Pero es nuestra obligación decir que eso no es ciencia sino averiada mercancía ideológica.

* ROLLAND G. PAULSTON, "La Educación Rural en Cuba: una estrategia para el Desarrollo Revolucionario", *PROBLEMAS DEL DESARROLLO*, año IV, N° 13, pp. 45-76.

2o.) En Cuba existía una economía de plantación, “desigualmente desarrollada y fuertemente influida por Estados Unidos” (p. 45).

La presentación de estos fundamentos es confusa y merece un largo comentario. Porque, en primer lugar, hay una caracterización de la economía neocolonial de Cuba que tiene sus implicaciones teóricas y prácticas, sobre lo cual volveremos. Y, por otro, la frase entrecomillada presenta una separación neta entre el subdesarrollo y la llamada *influencia* norteamericana. Ciertamente, para los marxistas y los verdaderos científicos sociales, el subdesarrollo (o el desarrollo “desigual”) es obra del capitalismo, agudizada por el imperialismo; y la dominación del capital extranjero no es una mera *influencia* sino pura y simple explotación colonial o neocolonial, según los casos.

Y, ¿por qué el autor separa o parece separar ambos fenómenos si son una misma cosa? Lo hace por consecuencia lógica de su tesis central sobre la economía de plantación.

Antes de comentar esta tesis digamos de pasada, que los cubanos no admitimos que se hable genéricamente de los Estados Unidos, porque el nombre del país o del estado nada tiene que ver con estas cuestiones. Los explotadores, los bandidos, los genocidas no son los Estados Unidos sino una fracción —concretamente su burguesía y sus capitalistas monopolistas— que, incluso, ejercen con una dureza sin par sus métodos de saqueo sobre las mayorías en los propios Estados Unidos. Que el nombre de ese país no se nos transforme en una pantalla tras de la cual se esconden los grandes intereses sin escrúpulos.

Volvamos a la famosa, traída, llevada, envuelta en burdo papel o en fino cellophane decorado, “economía de plantación”.

3o.) La economía de plantación es también la invención de un vejestorio cuyo primer concepto fue obra de los colonizadores británicos allá por el siglo xvii. En aquel momento sí fue una innovación. Hoy no es más que la forma sibilina en que se envuelve y se desaparece por medio de una “novedosa” prestidigitación científico-social, el fenómeno colonialista. Si economía de plantación no significa lo mismo que economía colonial, que sociedad colonial explotada por las clases dominantes metropolitanas y las clases internas aliadas o sometidas, entonces tendremos que convenir que el fenómeno colonialista *no* existió en las regiones de economía de plantación. Al contrario, sería cosa de afirmar que los señores colonizadores de los siglos xvi, xvii y xviii crearon un nuevo tipo de formación social. Y, como

consecuencia del sacrificado laboreo de los “sociólogos” contemporáneos hay que llegar a la conclusión que Marx, Engels y Lenin fueron hombres sin perspicacia que vieron solamente el fenómeno colonialista, donde *tenían* que ver una grandiosa creación histórica. Esto desde luego, puede implicar que las obras de los grandes fundadores del marxismo han “envejecido” frente a la “novedad” plantacionista. (En el mejor de los casos, los grandes “sociólogos” actuales lamentan que ellos no hayan esperado un poco de tiempo a fin de contar con las geniales disquisiciones bibliográficas sobre la economía de plantación que se han puesto de moda hace unos 30 años).

Y, claro está, no es por azar que sea moda bastante reciente. Hasta en la ciencia, el neocapitalismo es capaz de envolver como para regalo, con todo y cinta de seda colorinesca, las más viejas creaciones teóricas para presentárnoslas apetecibles en el día de dar gracias o en el de los enamorados o en cualquier otro día comercial. Claro que es moda bastante reciente porque el concepto de colonialismo ya “envejecido” hay que sustituirle nombres agradables a los colonialistas de hoy y confundidores para el lector desprevenido.

¿Hablar de Haití o de Nicaragua como país saqueado por una mafia diplomático-financiera? Imposible, eso es contrario al concepto de la plantación y, además, es cosa científicamente “envejecida”.

Y no se salva el autor porque más adelante (p. 48) hable de una “economía de plantación ampliamente dominada por el capital de los Estados Unidos”, pues esta afirmación no figura en los párrafos precedentes que son los que definen sus tesis fundamentales.

No se salva, además, por otras razones. Veámoslas.

4o.) Partiendo del concepto de plantación se deducen algunas “verdades” que el autor sitúa en su introducción como premisas de todo el trabajo.

Primero, la plantación supone “órdenes sociales” plurales (étnicos, clases, casta, todo al mismo tiempo) que crean patrones de vida —o sea, culturales—. Como se ve, ya salió a relucir el famoso, y aún más “nuevecito”, pluralismo, con el cual no solamente se elude el análisis marxista de las sociedades híbridas creadas por el capitalismo sino también —y sobre todo— el segregacionismo racial. ¿Para qué había de ser plural la sociedad del sur de los Estados Unidos sino para segregar y discriminar de modo que se evidencie el sacrosanto descubrimiento de los geniales “sociólogos” de hoy? No le hace que desde fines del siglo pasado se hable de choque de culturas, de “aculturación”, de transculturación o de sincretismo, especialmente en lo que hace al África. De lo que se trata es de generalizar ese

concepto, para crear también un nuevo tipo de sociedad no previsto por los científicos antes del arribo liberador de los "pluralistas". Quizás la policía que actúa en los barrios de negros indignados no sea ni más ni menos que un esforzado grupo de científicos sociales estudiosos del pluralismo. Y que también lo sean los funcionarios y las compañías que mantienen a los puertorriqueños en condición de subciudadanos. Es realmente mortificante para los "pluralistas" que están desarrollando una furiosa campaña ideológica que los negros, los indios y los blancos pobres se olviden del choque de culturas y pretendan imponer una inoportuna lucha de clases o una peligrosa acción antimperialista.

Segundo, en esa sociedad plural-plantacional el pueblo imita o copia los patrones culturales de "su" aristocracia lo cual, dificulta "la movilización del esfuerzo cooperativo" y mantiene "la débil cohesión social" (p. 49). A esto conduce la "novedad" científica. El autor, en la pág. 46, ha planteado el dilema: ¿quién tiene razón?, ¿el que atribuye el subdesarrollo al neocapitalismo o el que lo explica por las "actitudes y conducta *poco funcionales*" y los obstáculos culturales que existen en América Latina?

No hay que ser un zahorí para darse cuenta que el autor en la propia página 46, está por la segunda tesis, puesto que Cuba, aún después de romper con la dominación capitalista tropieza con la preva-
 leciente conducta autoritaria, personalista y el machismo..

Tercero, si rota la dominación capitalista esos fenómenos "culturales", pluralistas y plantacionistas, "novedosos y científicos" perderán, ¿cómo acusar injustamente al neo-capitalismo de obstaculizar el desarrollo?

Conmueve a todo ser sensible que se atribuya la miseria secular de Cuba al capitalismo, cuando las causas evidentes son el "autoritarismo", el "personalismo" y el "machismo". Propongo que los científicos sociales "que tienen interés por la revolución cubana" según expresa Paulston formen una Legión Internacional en Defensa del neo-capitalismo insultado gratuitamente por los revolucionarios teóricamente "envejecidos", ya que no conocen de las profundidades de la economía de plantación y del pluralismo. Pero hay algo más.

Cuarto, la economía de plantación se crea en los primeros siglos del saqueo de América Latina. Luego, el "autoritarismo", el "personalismo" y el "machismo" son raíces que vienen del viejo colonialismo y tienen poco que ver con la *influencia* económica de los yanquis. Más bien, se oponen a la "modernización" que debe deducirse del contacto con gente "funcional" que quizás sean para Paulston los grandes empresarios extranjeros. Como no lo dice, suspendamos el

juicio y dejemos en el misterio quienes son los arquetipos de la conducta *funcional*. Toda la argumentación del señor Paulston partiendo de esas consideraciones exonera al neo-capitalismo. Porque, de no ser así, sería lógico que atribuyera al neo-capitalismo el fomento y la exacerbación del autoritarismo, el personalismo y el machismo. Pues: o estos caracteres culturales, "pluralistas y plantacionales" son anteriores al neo-capitalismo y, por consiguiente, éste no se opone al desarrollo o son nuevos, renovados, recientes y entonces son hijos del neo-capitalismo.

Desde luego, ni hablar del auténtico —matemático, por lo numeroso— "machismo" personificado por Trujillo, Batista, los Somoza, los "gorilas" brasileños y otros "hombres fuertes" made in American Embassy. Es posible —quizás nos diga algún científico social "interesado en los problemas de Cuba" que sean dictadores y bandidos "poco funcionales" que las economías de plantaciones le imponen a los infelices embajadores yanquis, a los inocentes generales del Pentágono y a los simpáticos dirigentes de la Cía.

Pero si todas estas cuestiones aparecen solamente en los fundamentos del artículo del señor Paulston, en el curso del mismo aparecerán otros elementos que no abonan consecuentemente su dicho de que "me inclino en favor de los esfuerzos cubanos por romper las inhumanas ataduras de la dependencia" (p. 47). Desde luego, no pongo en tela de juicio una declaración tan categórica y alabo su "inclinación"; pero las páginas que escribo van encaminadas a demostrar que esa simpatía tiene unos motores que la llevan del lado contrario, sin que, al parecer, el señor Paulston se dé cuenta de ello. Y lo que es más grave, esos motores le impiden entender el hecho revolucionario en su verdadera dimensión. Es lamentable que su simpatía se diluya en plantacionismos y pluralismos innecesarios.

Ese resultado contrario a su "inclinación" es obvio:

1o. por los fundamentos teóricos de los cuales parte y

2o. porque su copiosa bibliografía incluye lucubraciones "científicas" de connotados contrarrevolucionarios a la paga de fundaciones de prohibido nombre pero bien conocidas en las universidades de Pittsburgh y de Miami y en el Consejo de Seguridad del señor Presidente de los Estados Unidos. Claro está que esos grandes hombres de ciencia "tienen interés por la Revolución cubana"; como lo tienen aquellos que les pagan.

En el desarrollo del análisis, observamos:

A)—*Problemas de interpretación*

La presentación confusa de los principios y los mecanismos de nuestra política educacional ha de producir efectos contrarios a todo objetivo de ilustración de los problemas que caracterizan nuestra situación actual. Tememos que el señor Paulston no haya entendido ciertos elementos básicos de nuestra educación, y de ahí que sus interpretaciones sean erróneas.

A título de ejemplo (p. 47, en nota). Se dice que la incorporación de 12 000 estudiantes universitarios al trabajo “permite a unos 12 000 agricultores y trabajadores estudiar medio tiempo en lugares especiales para los trabajadores”. Esto ha sido tomado de una revista llamada *Latin America* (vol. 6, No. 24, 16 de junio de 1972, p. 189). No conozco esa fuente; pero puedo hacerle las siguientes observaciones:

1o.) En Cuba, los estudiantes no sustituyen a los obreros y campesinos, *uno a uno*, para que éstos puedan estudiar. Eso es una falsedad o una ignorancia.

2o.) La incorporación de los estudiantes universitarios al trabajo tiene por objeto la formación de éstos en la unión de la teoría y de la práctica.

3o.) La presencia de los universitarios en ciertos centros de trabajo —donde ya existe un número de profesionales y técnicos de nivel superior— permite organizar cursos universitarios para los trabajadores que no pueden acudir a los centros superiores, generalmente lejanos por su tradicional ubicación. Esta es la expresión del principio de la “universalización de la universidad”. Luego, el estudiante no sustituye al obrero sino refuerza y acrecienta la fuerza técnica y científica para que la educación superior vaya a donde están los obreros aptos para estudiar sin que éstos abandonen sus tareas de trabajo. Si los redactores de *Latin America* y con ellos el señor Paulston (quien cita en la misma nota, desde luego innecesariamente, al periódico *Granma*, en cuanto a la universalización de la universidad) no entienden, que no escriban sobre lo que no entienden. ¿O es que se trata de una deliberada confusión?

Vamos a otro ejemplo. Cuando se refiere al sistema de la “escuela al campo” (p. 60) que se aplica a los estudiantes de secundaria básica (7o. a 10o. grados, o sea, 12 a 16 años aproximadamente) dice

el autor que en periodo de 45 días de labor se dedica un mínimo a las aulas y “un máximo al trabajo en las granjas estatales, con granjeros particulares y con las fuerzas armadas”.

El párrafo es más que confuso.

1o.) Claro está que la “escuela al campo” no se concibe para trasladar el máximo de trabajo docente a las zonas rurales. Hacer una observación crítica sobre esto, es reclamarnos por qué no estamos cometiendo un absurdo. El trabajo docente —en el aula— tiene sus objetivos y el trabajo productivo tiene los suyos. Ambos reunidos constituyen los dos pilares de la formación integral de nuestra juventud.

2o.) La “escuela al campo” dedica una parte sustancial de la jornada al trabajo agrícola como *formación* de los jóvenes. Formación en el amor a las tareas productivas, en la disciplina del trabajo diario, en la comprensión del esfuerzo que requiere producir un bien de consumo. Es una formación —educación— esencialmente antiparasitaria. El inocente neo-capitalismo sí “educaba” para la función de parásito. Y hay todavía en Cuba algunos individuos formados en esa época anterior a 1959 que intentan inculcar a nuestros jóvenes ese espíritu de parasitismo y de desprecio al trabajo. Con más, la propaganda enemiga que penetra por muchas vías (la radio, los libros, el cine, los visitantes “amigos” y otros tantos medios de envenenamiento).

3o.) La confusión es más flagrante en la frase porque en ella se mezclan estudiantes, “granjeros particulares y fuerzas armadas”, como si constituyesen un contingente unido. Es de sobra conocido que, en Cuba, el ejército y la marina son el pueblo uniformado y que a este título contribuyen con su esfuerzo al trabajo de todos. ¿Por qué no decir simplemente esto? O decir, como es cierto, que *todos* trabajamos físicamente en el desarrollo agrícola y no solamente los estudiantes, los granjeros particulares y las fuerzas armadas.

O, ¿es que con otros fines se quiere singularizar y mezclar esos tres grupos? ¿Por qué no se dice ahí que los estudiantes “al campo” incluso trabajan como voluntarios en fincas de agricultores particulares, cuando ello es preciso para garantizar la cosecha que esos pequeños empresarios destinan a la población en general de acuerdo con los planes estatales? Y si las fuentes que el señor Paulston utiliza lo han engañado, ¿por qué decirlo de modo que el ser más torpe lo interprete en contra de la loable “inclinación” que el señor Paulston siente por la política educacional cubana?

Lo más grave es que todo ello se afirma al aparente amparo de un artículo del Dr. José A. Aguilera Maceiras, ciudadano y patriota ejemplar, ya fallecido, que *no dice* lo que pretende expresar el señor Paulston.

Otros aspectos de la "escuela al campo" los examinaremos a continuación.

B)—Exceso de interpretación

Después de afirmar (p. 62) que los esfuerzos realizados en el sector de la educación rural "han sido impresionantemente exitosos", el autor asegura (p. 63) que "la educación rural fue poderosamente favorecida en el renglón de presupuestos, *frecuentemente a expensas del sector educativo urbano*", lo subrayado por nosotros. A esto, hay que observar lo siguiente:

1o. Los éxitos se deben al perjuicio del sector urbano. Luego, no hay éxito, pues la pura y simple transferencia de recursos es un ardid o una ficción nunca un éxito.

2o. Si la educación rural perjudica la educación urbana quiere decir que el progreso alcanzado de un sector viene reducido por el estancamiento o el retroceso en el otro sector.

3o. Para el autor, no es posible que se distribuyan equitativa y armónicamente los recursos disponibles. Seguramente, para él, en toda sociedad el otorgamiento de recursos a unos tiene que producir el perjuicio de otros. O sea, es forzoso que se reproduzca la viva estampa del capitalismo: lo que unos poseen le ha sido quitado a otros. En el fondo, el señor Paulston no concibe ni sabe de la planificación socialista que establece prioridades con objeto de reproducir más recursos para otros fines (momentánea o formalmente no priorizados) o de asegurar la mejor aplicación de los recursos asignados a otras actividades o sectores.

Dentro de esa lógica del beneficio-perjuicio, el señor Paulston se ve forzado a afirmar algo que ni le consta, ni ha sido expresado en fuentes cubanas. Y que esto es así, lo prueba el hecho que subraya el costo de la educación al año 1972 (400 millones de pesos) como algo extraordinario, olvidándose que es posible invertir tales cantidades y aún más, porque antes de 1959 ese dinero iba a las manos de los empresarios privados y de sus cómplices los políticos millonarizados en el disfrute del poder. Si la revolución emplea prioritariamente

los recursos para la educación primaria rural (lo cual no es cierto), en todo caso lo hace porque debe atacar el problema más grave constatado en 1959 y cuya solución es la base firme para perfeccionar el resto del sistema.

Vayamos a otro aspecto.

Las "escuelas *al campo*" (que son cosa diferente a las "escuelas *en el campo*"), fueron —dice el autor— "criticadas indirectamente" en lo que llama Primera Conferencia sobre Educación y Cultura. Veamos las "críticas":

a)—los objetivos de la actividad (trabajo agrícola) no son claros y los campamentos carecen de organización y de resultados concretos.

Que nosotros mismos hayamos considerado que un periodo de 45 días de trabajo agrícola no es suficiente para la mejor formación en los hábitos y disciplina del trabajo productivo y sobre todo para crear conciencia de productor en los jóvenes, nada tiene que ver con la claridad de los objetivos de la "escuela al campo" sino con el ritmo de su eficacia formativa. Aquí nadie ha dudado de los objetivos. Negar que la "escuela *al campo*" ha ayudado a formar a nuestros jóvenes es falso. Afirmar que el sistema puede mejorarse con la "escuela *en el campo*" es correcto, y no constituye una "crítica indirecta" sino un análisis paladino de la cuestión fundamental del sistema educativo cubano. A este examen contribuyen directamente todos los cubanos, desde su máximo dirigente hasta el más anónimo de los padres.

b)—"el tiempo perdido en programas de la escuela formal en las zonas urbanas tiene serios efectos sobre los programas académicos de los estudiantes que se preparan en escuelas superiores".

El "tiempo perdido", ¿a qué se refiere? ¿Al periodo de 45 días al campo? ¿A la ineficiencia de los alumnos y los profesores en las aulas urbanas? ¿A planes y programas defectuosos? Y, por otra parte, ¿qué efectos serios se producen? ¿A qué tipo de escuela superior se refiere? ¿A la media superior (preuniversitario) o a la universitaria? Dar por sentado, sin más, que hay un tiempo perdido (no se sabe bien dónde) que produce serios efectos (tampoco se sabe dónde) es como pedirle a los lectores que sean criptógrafos o egiptólogos.

c)—"para los estudiantes de las ciudades tiene poco significado el entrar en contacto con los campesinos y en mucho mantienen actitudes de superioridad citadina frente a sus compatriotas del campo".

Hace un rato largo que en Cuba no se plantea como problema el *unir* al pueblo; eso se da objetivamente. Ahora bien, si el autor quiere explicar que la vinculación del estudiante de secundaria con el campesino (¿querría decir con las condiciones de vida y de trabajo de campesinos y trabajadores agrícolas?) es escasa o inoperante, habría que preguntarle si el trabajo agrícola por sí mismo no es suficiente “contacto”. Esto, sin contar que las vinculaciones —digamos personales— existen, puesto que la ANAPA (Asociación Nacional de Agricultores Pequeños) y los sindicatos las cultivan con los campamentos de los jóvenes estudiantes. Y éstos, a su vez, las cultivan con las comunidades cercanas.

Por otro lado, si Paulston asegura que la “superioridad citadina” se mantiene en mucho, allá las estadísticas y los muestreos que él y su bibliografía informante hayan confeccionado. Es cosa de ellos. Sin que nosotros pretendamos negar que puede haber jóvenes que no saben conducirse en sus relaciones ni con los campesinos, ni con sus propios compañeros, ni con sus padres.

¿Sería este fenómeno algo inherente a la “escuela *al campo*” o un hecho que puede darse en la vida real y en cualquier parte? ¿Por qué el señor Paulston no dice que esto es un hecho sin significación para lo que él argumenta? ¿Por qué el señor Paulston no dice que hay muchos miles de jóvenes procedentes de las ciudades que han dado numerosísimos Héroes Nacionales del Trabajo Agrícola? ¿O que se incorporan como voluntarios a las brigadas de construcción de las propias escuelas? ¿O que forman la Columna Juvenil del Centenario, en estrecha alianza con campesinos y trabajadores agrícolas?

¿Qué explicación le daría el señor Paulston al hecho que un 90% —incluso, aceptando su cifra del 80%— de los estudiantes se incorporan a la “escuela *al campo*” si no les interesa y no tienen conciencia de que es un deber elemental el hacerlo? Y ¿en qué se fundamenta para dar por vía implícita que el 20% o el 10% faltante no va al campo por odio o repelencia a éste o por razón de “superioridad citadina”? Al parecer para el señor Paulston no puede haber jóvenes —hembras o varones— enfermos o con deficiencias físicas o con tareas sustitutivas de trabajo en el campo.

d) —Para el autor, “la productividad de los estudiantes es generalmente baja, el liderazgo es escaso en el campo, la temporada de actividad ha sido pobremente integrada al programa de escuela formal y visto con desconfianza por muchos maestros de escuelas secundarias”.

Aquí la crítica “indirecta” es un curioso cajón de sastre donde todo puede encontrarse revolviendo un poco. Hubiera sido una magnífica oportunidad para que el señor Paulston reprodujera *textualmente* las “críticas indirectas”, de modo que no nos veamos forzados a pensar que él las transforma en *directas*. ¿Quién le ha dicho al señor Paulston que se aspira a que los jóvenes tengan una productividad por encima de sus edades y de su condición de trabajadores no habituales ni avezados? Reconocemos su derecho a cometer el error de creer que se exige una “alta” productividad indiscriminada. Si no le reconociéramos ese derecho estaríamos exigiéndole una “productividad” por encima de su lógica y de sus posibilidades. Lo que la productividad tenga que ver con el liderazgo en el campo, no lo sabemos, ni lo entendemos. Ni menos entendemos que es eso del “liderazgo escaso en el campo” como no sea una manera de implicar que nuestros jóvenes no tienen interés en cumplir su voluntario deber de conciencia. O sea, una vuelta a la famosa “superioridad citadina”. ¿Acaso, el propio autor sabe lo que quiso decir? En cuanto a que la temporada al campo haya sido pobremente integrada a los programas tradicionales es muy posible, tratándose de modalidades nuevas en la educación, en la cual nosotros no pretendemos sentar cátedra y sospechamos que tampoco lo haga el autor, que seguramente tiene mucha menos experiencia que nosotros. Además, la relación que ello tenga con la productividad y el liderazgo en el campo es difícil de desentrañar.

Finalmente, la “desconfianza” de muchos maestros es discutible. Si el autor llama desconfianza —por un abuso de vocabulario— a las observaciones que nosotros le hacemos a nuestras propias actividades, buscando perfeccionarlas, entonces lo correcto sería hablar de la *plena confianza* que tenemos en esta revolución verdadera y en sus realizaciones y en su capacidad para perfeccionar sus mecanismos.

Ahora bien, “desconfianza” puede significar otra cosa, y entonces, una de dos: o se trata de gente que no entiende cabalmente la política revolucionaria, que la hay, claro está (caso en el cual el señor Paulston si parece entenderla a ella), o se trata de puros y simples enemigos encubiertos que aprovecharon la visita del autor para comunicarle muy en secreto su “desconfianza”, porque públicamente no lo harían ni siquiera en forma “indirecta”, pues sobran los miles de ciudadanos que les saldrían al paso evidenciando sus secretas intenciones.

Además, todo esto de la escuela *al campo* y la escuela *en el campo*, lo incluye el autor bajo el título: “Los planes para revolucionar la educación rural”. Partiendo del hecho que los jóvenes de las escuelas secundarias que van al campo o que estudian todo el curso

escolar en las escuelas en el campo proceden hoy por hoy en su mayoría o en una proporción sustancialmente grande de las ciudades y otros centros urbanos, en verdad la revolución educacional se produce en el sector de la población escolar urbana más que en la rural. He ahí otra confusión injustificada, pues ello se deduce claramente del discurso del Primer Ministro que cita reiteradamente el señor Paulston.

Conclusión: el programa de la “escuela al campo” ha sido reducido —dice Paulston— a cinco semanas y según parece se van a “situar todos los programas generales de secundaria” en el campo. Luego, las Escuelas Secundarias Básicas en el campo que han iniciado su desarrollo impetuoso en el curso escolar 72-73, se crean a virtud de un fracaso y no de un perfeccionamiento en la aplicación del principio marxista de la combinación del estudio y el trabajo.

Valdría la pena recordarle al señor Paulston que él conoce los principales discursos de nuestro Primer Ministro en relación con el estudio-trabajo, o hace gala de conocerlos. La Escuela Secundaria Básica en el Campo se crea y ensaya desde 1968. Sus resultados rápidamente indican: a) que los alumnos en este tipo de escuela disponen de más tiempo y mejor organización para estudiar; b) que su rendimiento académico es superior; c) que realizan una vida sana y practican deportes y actividades artísticas; d) que aprenden a organizar y aprovechar su tiempo y e) que, por dedicarse todo el curso, día a día, a razón de jornadas de 3 horas, a atender plantaciones económicas, no sólo adquieren hábitos y habilidades de trabajo sino que ven salir de sus manos, de su esfuerzo, el producto útil para la sociedad.

Estos resultados superan a los del sistema de la “escuela al campo”. Y explican por qué hay una demanda de ingreso en las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo muy superior a las capacidades que hemos podido crear. Los jóvenes, además, conocen que esas escuelas tienen buenos laboratorios y talleres, buena biblioteca y magníficos campos deportivos. Esto sin contar con que tienen frecuentes pases para reunirse con su familia.

Y si, como hemos dicho, esos resultados y condiciones superan al plan de la “escuela al campo”, ello se debe a que reflejan una total y consecuente aplicación del principio martiano y marxista de la vinculación escolar del estudio y el trabajo.

Otro exceso comete Paulston. Menciona las observaciones y los argumentos de nuestro Primer Ministro en su diáfano discurso de clausura del II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas y no entra, por cierto, en los análisis del objetivo que allí se traza a la edu-

cación. Las consideraciones del dirigente le sirven para afirmar que los problemas de la educación (baja retención en primaria; desgranamiento en secundaria básica y preuniversitario, etcétera) “son vistos ahora como amenazas para la supervivencia del estado revolucionario” (p. 65).

Para él, nuestro esfuerzo por realizar la educación a plenitud es sólo un síntoma de peligro para el estado (el poder) revolucionario. Es decir, el perfeccionamiento de nuestro sistema educacional no es algo consustancial a la revolución social transformadora sino un recurso de poder y para conservar el poder.

Paulston no puede concebir que en Cuba el análisis público de los problemas y los errores sea un significativo símbolo de fortaleza del poder revolucionario.

Pero donde se revela con más fuerza el exceso del autor es al momento de referirse al costo de las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo, tema que ya hemos tocado. Allí (p. 71) como quien no dice nada, afirma: “Es posible que el costo del *reconocido ineficaz* sistema educativo de Cuba, en 1972 se aproxime a los 400 millones de pesos”. Lo subrayado es nuestro. Tomando de aquí y de allá y poniendo de su cosecha ya dá por “reconocida” la ineficacia del sistema educativo de Cuba. Desde luego en ese párrafo habla de millones de marcos. No sabíamos que en Cuba se calculaba con la unidad monetaria de la RDA (o ¿será de la RFA?). Por cierto el autor manejando alegremente las cifras, dice (p. 70) que “se pretende construir más de 300 escuelas (en el campo) anuales, del tipo Ceiba I, durante 1973, 1974 y 1975”. Si después de esta información el lector no queda convencido de que el sistema educacional de Cuba, además de “ineficaz”, es un absurdo delirante, francamente no será por su culpa.

Comentario final

El señor Paulston ha reunido alguna información; pero no ha hecho un análisis serio del sistema educacional. A nosotros no nos preocupan, ni siquiera levemente, las críticas porque ellas pueden ser una fuente inspiradora. Menos puede mortificarnos que se aprecie —a través de nuestros propios juicios— cuáles son las deficiencias de un sistema que en 1958 sólo atendía a unos 717 000 niños y jóvenes y hoy (1972-73) abarca a más de 1 800 000, pues precisamente en ese crecimiento cuantitativo consiste la mejor calidad inmediata de nuestra educación. Esto sin contar que en aquella fecha había más de

10 000 maestros graduados *sin empleo* y hoy sobrepasa de 60 000 la cifra de personal enseñante primario en ejercicio y se encuentran cursando estudios regulares unos 20 000 más.

En verdad, lo más importante del análisis está extraído del discurso de nuestro Primer Ministro, o sea, proviene de nuestra propia reflexión sobre los problemas del desarrollo nacional. Que el autor lo tome a su manera y también lo *complete* a su manera tampoco nos produce especial desasosiego. Sin embargo, que por aquí o por allá, a lo largo de las 30 páginas de su trabajo, introduzca una confusión que no existe en nosotros, ni en texto oficial alguno, ni en los documentos del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, es cosa que no podemos dejar sin respuesta, aunque ésta requiera emplear una expresión enérgica y sin reservas. Y que le exijamos una seriedad que el prestigio de la revista *Problemas del Desarrollo* impone, a diferencia de la ya conocida falta de escrúpulos de la revista *Aportes*, donde el señor Paulston ha publicado su artículo "Cambios en la Educación Cubana" (Nº 21, julio 1917).

Finalmente, lo que ha ocurrido al autor es que ha confundido el deber de ser objetivo con otra cosa que no es nada. Ha tomado de todas las fuentes, una partícula o una cucharada, lo ha metido todo en la coctelera de las "novedades" científicas y en resumen ha compuesto un brebaje de imposible paladeo.