

GUÍA DE LA CLASE 10

Organización de la CLASE 10

- En este texto encontrarán toda la información para el desarrollo de los contenidos propuestos desde el programa.
- La clase tiene por título “Modernización educativa y desafíos revolucionarios al patrón cultural dominante” y se refiere a la Unidad 9 del programa, que se desagrega en dos subtemas: 9.1. “El papel de la educación en los desarrollismos”, y 9.2. “El papel de la educación en la vía revolucionaria para la modernización social”. Te recordamos que podés consultar el programa [aquí](#).
- Publicamos la clase el **lunes 13 de julio**.

La clase gira en torno a la lectura:

Ossenbach, Gabriela y Martínez Boom, Alberto (2011) “Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)”, en: *Paedagogica Historica* [Traducción de la cátedra]. Accedé al texto [aquí](#).

En el desarrollo del tema encontrarás menciones a otros trabajos que consignamos como bibliografía ampliatoria de los temas abordados en esta clase.

Te proponemos que organices tu semana para aprovechar el tiempo. En esta guía tenés los siguientes pasos de la clase:

- a) Presentación teórica de la clase
- b) Acceso comentado a la bibliografía obligatoria común de la clase.

Si tenés consultas, dudas u opiniones sobre los temas de la clase, podés escribir al foro de tu comisión (podés acceder al foro de tu comisión haciendo clic en el listado que encontrarás a continuación). Cuando entres al foro, te recomendamos leer los temas anteriores para no repetir preguntas, y prestar atención a los comentarios de los profesores y compañeros. En caso de tratarse de una consulta que no haya sido realizada antes, podés abrir un nuevo tema o responder a un tema ya creado.

Foros de consulta por comisión:

[COMISIÓN A](#) [COMISIÓN B](#) [COMISIÓN C](#) [COMISIÓN D](#) [COMISIÓN E](#)
[COMISIÓN F](#) [COMISIÓN G](#) [COMISIÓN H](#) [COMISIÓN I](#) [COMISIÓN J](#)
[COMISIÓN K](#)

Presentación teórica de la clase 10

Introducción

El período comprendido entre la finalización de la Segunda Guerra Mundial (1945) y la Crisis del Petróleo (1973) ha sido reconocido por distintos historiadores como una etapa con cierta unidad en cuanto a sus problemas políticos y económicos a escala internacional.

En América Latina, ha sido un período signado al menos por dos rasgos: por una parte, el predominio de procesos de modernización social y económica, que desde la perspectiva de distintos gobiernos fueron interpretados y a veces guiados por un conjunto de teorías denominadas “desarrollismo”. Por otra parte, la radicalización política de distintos sectores de esas sociedades (en muchos casos, sus sectores juveniles y clases medias), con un impacto sobre los sistemas políticos tradicionales.

A su vez, desde el punto de vista de la educación, este es un período que puede ser analizado como una unidad, aunque en distintos países de América Latina presentó matices y particularidades.

El comienzo del período estuvo marcado por el final de la Segunda Guerra Mundial y los acuerdos que la siguieron en la inmediata posguerra entre las grandes potencias mundiales. Dos naciones emergieron de la guerra como las principales vencedoras: los Estados Unidos y la Unión Soviética, recibiendo entonces la denominación de “superpotencias” para destacar su predominio frente a otras naciones centrales como Gran Bretaña, Alemania, Francia o Japón.

Estas superpotencias iniciaron inmediatamente una competencia por sus áreas de influencia alrededor del mundo. En primer lugar, Europa se vio dividida en una región oriental influida por la Unión Soviética y una occidental encolumnada bajo el poder norteamericano. África, por su parte, inició un proceso de descolonización, sobre todo desde finales de la década de 1950 y durante la de 1960, en el que se produjo un retroceso de la dominación colonial europea (especialmente Francia trató de mantener el control sobre Argelia entre 1954 y 1962, mientras que Portugal intentó retener sus colonias de Mozambique, Guinea-Bisáu y Angola entre 1961 y 1974), aunque esto no significó su reemplazo por la influencia comunista sino la apertura de una zona de conflicto. Algo similar se planteó rápidamente en el sudeste de Asia, aunque allí, la intención norteamericana de bloquear el avance comunista (tanto la influencia de la Unión Soviética como la influencia China) desencadenó la guerra de Corea (1950-1953) y luego la guerra de Vietnam (1955-1975).

En ese panorama internacional, América Latina fue reclamada por los Estados Unidos como su espacio de influencia natural. Para ello, la diplomacia norteamericana reivindicó viejas doctrinas desarrolladas desde el ciclo emancipatorio de inicios del siglo XIX. En 1823, el entonces presidente norteamericano había señalado que los Estados Unidos defenderían al continente de cualquier influencia externa, auto-adjudicándose el papel de gendarme de las afinidades ideológicas y políticas en la región. Esta idea, conocida como la “Doctrina Monroe” (por el presidente

norteamericano que la formuló) se basaba en el argumento de que América Latina compartía con los países de América del Norte (y en especial, con los Estados Unidos) un espíritu republicano y democrático, frente a las inclinaciones monárquicas y coloniales de Europa.

La “Doctrina Monroe” fue actualizada en diversas ocasiones y sirvió para fundamentar la intervención norteamericana en la región. En 1845, con esa Doctrina se justificó la apropiación norteamericana de gran parte del territorio mexicano; en 1898 la influencia norteamericana sobre Cuba y Puerto Rico en medio de sus rebeliones independentistas (que culminó con la definición de Puerto Rico como “estado libre asociado” a los Estados Unidos); en 1903 la separación de Panamá respecto de Colombia, sobre la base del interés norteamericano por la construcción del canal.

Ya en la dinámica política del siglo XX, la intervención norteamericana en América Latina se volvió decididamente una política de respaldo a ciertos gobiernos o sectores dentro de los países en los que Estados Unidos tenía intereses. Así, en Nicaragua, los Estados Unidos patrocinaron el asesinato de Augusto César Sandino en 1934 (Mires, 2015: 397); y en 1954 promovieron el derrocamiento de Jacobo Arbenz en Guatemala. Pero en especial, después de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos se posicionó como una potencia con una influencia natural sobre todo el continente, lo que lo llevó a impulsar la creación de la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1948 buscando alinear tras sus intereses a todos los gobiernos de América Latina.

El imperialismo norteamericano, que se mantuvo como una política estratégica de los Estados Unidos al menos hasta la década de 1990, se debió al menos a dos factores: por un lado, la defensa, que la política exterior norteamericana encaró, de los intereses del gran capital norteamericano en la región; por el otro, el bloqueo de la influencia comunista y soviética en América Latina.

Este último factor se volvió central sobre todo a partir de la Revolución Cubana de 1959, aunque ya desde inicios de la segunda posguerra constituía una preocupación para amplios sectores de la política norteamericana.

El tenso equilibrio internacional que se mantuvo a lo largo de las décadas de 1950 y 1960 a escala global fue denominado “Guerra Fría” (Hobsbawm, 2006: 229 y ss.). La Guerra Fría se puede identificar como un período en el que las dos superpotencias se enfrentaron más o menos abiertamente en distintos lugares del mundo (con excepción de Europa occidental y América del Norte), por la primacía de sus formas de organización económica y política.

Ese enfrentamiento, a su vez, adquirió distintas formas. En los casos menos frecuentes, se manifestó como un enfrentamiento abierto entre las superpotencias o sectores fieles a sus posiciones dentro de algunas regiones o países (ese fue el caso de la Guerra de Corea y de la Guerra de Vietnam, así como de algunos de los conflictos de descolonización africana).

Otra de las formas de la Guerra Fría fue la competencia económica internacional. Ambas potencias buscaron ampliar su espacio de influencia a través de la organización de economías satélites o dependientes, así como del bloqueo respectivo de los aliados de su enemigo. Esto explica, por ejemplo, el bloqueo económico

norteamericano a Cuba a partir de 1962, o los préstamos a fondo perdido concedidos por Estados Unidos en el marco del Plan Marshall entre 1948 y 1952 a un conjunto de países que habían sido destruidos por la guerra (Alemania Occidental, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Turquía).

Un tercer plano en el que se libró la Guerra Fría, superpuesto con los otros dos, es en el de los servicios de inteligencia y espionaje. Las décadas de 1950 y 1960 fueron un período marcado por el fortalecimiento de los servicios de inteligencia clandestinos en el exterior, sobre todo por parte de Estados Unidos y la Unión Soviética, pero en general, se trató de una etapa en la que estos recursos experimentaron un extraordinario desarrollo, en parte alimentados por estos países y en parte también como resultado de iniciativas locales o regionales¹.

Un cuarto plano en el que se desarrolló la Guerra Fría es el plano cultural. Ambas potencias se lanzaron a enormes campañas de propaganda internacional, buscando ganar legitimidad y solidaridad para sus iniciativas y su influencia global. En este período se produjo el crecimiento de los partidos comunistas de todo el mundo pero también una importante corriente de simpatía de intelectuales de muchos países, algunos con gran influencia internacional. Por su parte, Estados Unidos tuvo un éxito notable en todo occidente, captando la atención de los sectores medios y exportando valores, pautas y formas de consumo sobre todo a los sectores juveniles.

América Latina fue una de las regiones del mundo en el que se libró la Guerra Fría, incluso contra algunas de las expectativas iniciales de los Estados Unidos. El conjunto de organismos internacionales de escala regional y continental creados a partir de 1948 es revelador de este tipo de influencia. Esos organismos (la OEA se fundó en 1948 y ese mismo año se creó la Comisión Económica para América Latina – CEPAL, asociaciones y tratados de libre comercio regionales y bilaterales) fueron herramientas clave para canalizar la ayuda económica norteamericana, condicionada a la adopción de ciertas políticas, así como, más en general, para la creación de una cultura política común entre las clases dirigentes y los funcionarios y políticos de la región.

Entre las posiciones que cobraron mayor influencia desde fines de la década de 1940 entre los gobiernos de la región, se destacó el desarrollismo. El desarrollismo puede ser descrito a la vez como una corriente de pensamiento económico con ramificaciones políticas, así como una plataforma de decisiones políticas de un conjunto de gobiernos.

Un rasgo común a las distintas formas del desarrollismo ha sido la identificación del desarrollo económico como un objetivo a alcanzar y un problema a analizar. En este sentido, el desarrollo económico se volvió una meta central de la mayoría de los gobiernos de los países de América Latina desde fines de la década de 1940, incluso al punto de subordinar otros objetivos, como el de la consolidación de sistemas

¹ En esta etapa también se produjo la transferencia internacional de conocimiento acerca de las prácticas de inteligencia, contrainteligencia y represión clandestina, en la que se formaron amplios sectores de las fuerzas armadas de los países latinoamericanos que protagonizarían las dictaduras de las décadas de 1960 y 1970.

políticos democráticos, o lograr sociedades más integradas². En general, tanto los gobiernos como muchas fuerzas políticas de gran alcance en América Latina, coincidieron en la idea de que ese desarrollo económico resultaba clave para lograr un conjunto de metas más amplias: la producción de riqueza, pero también la sustentabilidad y autonomía de procesos de desarrollo industrial iban a tener como consecuencia la modernización y la integración de la sociedad, y la producción de regímenes políticos democráticos y estables.

A esto se sumó la identificación de los principales obstáculos de ese desarrollo económico para los países de América Latina que, evidentemente, se encontraban en una escala inferior en este aspecto que otras regiones del mundo (en especial América del Norte y Europa). Entre estos obstáculos se destacaban la carencia de capital que permitiera encarar las fases superiores de los procesos de industrialización (algunos países como México, Brasil, Argentina o Chile habían iniciado hacía dos décadas sus procesos de industrialización acelerada, pero gran parte de América Latina permanecía anclada en economías de base agrícola), la inversión en ciertos factores clave de sustentación autónoma de la industrialización (en especial, la producción de energía e infraestructura necesarias para la gran industria) y la disponibilidad de trabajadores con el grado adecuado de calificación técnica para acompañar esos saltos modernizadores de la economía.

El argumento promovido por las agencias internacionales (impulsadas por Estados Unidos) se completaba con la identificación de un obstáculo político para el desarrollo de los países latinoamericanos. La modernización social experimentada en la región durante la primera mitad del siglo XX había sido desigual, y no guardaba proporción con el grado de crecimiento económico. La participación política de las masas, la creación de grandes sindicatos de escala nacional, los gobiernos populistas, y finalmente, la amenaza de la expansión del socialismo, eran expuestas como problemas derivados de una modernización social que no se correspondía con el grado de expansión económica: las sociedades latinoamericanas (sobre todo, las clases trabajadoras) sostenían expectativas que estaban por encima de lo que sus economías podían ofrecerles. Este razonamiento tenía una doble utilidad para las clases dominantes de los países latinoamericanos: si por un lado servía para defender la idea de que lo más importante para un gobierno era su política económica, por el otro mostraba a los gobiernos populistas como un freno al desarrollo.

El desarrollismo, entonces, se caracterizó por una subordinación de las políticas a la economía porque consideraba que el desarrollo económico era la meta más importante que debía perseguir el Estado, la que de lograrse permitiría alcanzar otras como la modernización, la integración, la estabilidad política, etc. Y también por un diagnóstico que indicaba como obstáculos para ese desarrollo en América Latina a la falta de capital, la carencia de inversión en la producción energética y la falta de recursos humanos adecuadamente formados, pero fundamentalmente, los ensayos de participación popular y democracia de masas.

² Para la CEPAL, el Estado debía contribuir al ordenamiento del desarrollo económico en las condiciones específicas de la periferia latinoamericana. Esta definición normativa constituía el punto de partida para las distintas teorías “desarrollistas” (Bielschowsky, 1998: 21)

A su vez, esas ideas dieron lugar a una serie de políticas en distintos países de la región, sobre la convicción de que los obstáculos sólo podían ser superados por la acción estatal. Estados Unidos promovió en este sentido, que los Estados de América Latina intervinieran en sus economías impulsando procesos de industrialización, y allanando el camino para la inversión del gran capital norteamericano en áreas estratégicas como la producción energética (en especial, el petróleo).

El papel de los organismos internacionales y el planeamiento

La red de organismos internacionales creados o impulsados por Estados Unidos en esta época tuvo un papel estratégico en este sentido. Las ideas del desarrollismo fueron formuladas con claridad en el seno de la CEPAL desde comienzos de la década de 1950 y fueron difundidas a través de distintas acciones de estos organismos. En especial, la organización de conferencias americanas, panamericanas o iberoamericanas, permitieron fortalecer el intercambio entre gobiernos, funcionarios y académicos (sobre todo economistas, pero también politólogos, sociólogos, abogados, diplomáticos, etc.)

A través de esta red de influencia sobre los gobiernos nacionales, sus funcionarios y sus instituciones académicas y de investigación, estos organismos generaron consensos en torno de algunas ideas comunes. En primer lugar, los principios del desarrollismo, y en particular, la primacía de los objetivos del desarrollo económico, se convirtieron en el credo al que adhirieron gobiernos y fuerzas políticas de origen y naturaleza muy diversa. En segundo lugar, este desarrollo económico debía conseguirse a través de ciertas políticas que los Estados nacionales debían desarrollar tales como una industrialización con auxilio de inversiones extranjeras (lo que más tarde, se traduciría en políticas de cooperación regional y finalmente en la toma masiva de deuda externa pública y privada), una diversificación de la producción o la preparación de las condiciones para las fases más complejas de la industrialización por sustitución de importaciones. Esto condujo a los gobiernos de la región a adoptar medidas en el plano económico, en sintonía con lo propuesto por la CEPAL.

Simultáneamente, la lógica de la Guerra Fría imprimió sus propios temas al momento desarrollista en América Latina, no solo en términos económicos y políticos sino también culturales. En 1957 la Unión Soviética anunció el lanzamiento del primer satélite artificial al espacio (el Sputnik) y dio un paso decisivo en la carrera espacial. Este hecho, además de su relevancia científica y tecnológica, significó un acto de propaganda de impacto global: parecía que la competencia entre el Occidente capitalista y el Oriente socialista estaba siendo ganada por este último. Este acontecimiento impulsó una serie de ensayos teóricos y análisis acerca de cuáles eran las ventajas del sistema soviético frente al modelo capitalista, que permitieran explicar esos enormes avances científicos y tecnológicos.

En la línea de afirmación de la hegemonía norteamericana en la región, en 1961 se puso en marcha la Alianza para el Progreso (ALPRO), un programa patrocinado por Estados Unidos que se proponía la ayuda y la reforma a los gobiernos latinoamericanos en la medida en que esto permitiera bloquear la expansión de la experiencia de la Revolución Cubana a otros países de América Latina. La ALPRO

tuvo como consecuencia el alineamiento de buena parte de los gobiernos de la región con los intereses norteamericanos, y amplió la injerencia de éste en muchos países (PUIGGRÓS, 2015). En el marco de la ALPRO los Estados Unidos y una red de agencias internacionales bajo su control, formaron a técnicos, funcionarios y especialistas de la región, estableciendo un consenso en torno del anticomunismo.

Una de las conclusiones de los análisis acerca de la competencia entre los bloques capitalista y comunista que tuvo consecuencias decisivas para los países de América Latina fue la idea de que las aparentes ventajas de la economía comunista residían en la capacidad planificadora del Estado. En este sentido, la propia propaganda soviética ponía el acento en este rasgo del Estado comunista: habría superado en distintos momentos las crisis cíclicas del capitalismo por una acción estatal de planificación, e incluso había podido salir de dos guerras mundiales y de la gran Depresión de 1929 cada vez más fortalecida.

Esto llevó a que distintas agencias internacionales, pero también muchos gobiernos, impulsaran grandes acciones de planeamiento estatal de sus políticas. Estos planes tenían antecedentes en América Latina, ya que los gobiernos nacionalistas de las décadas de 1930 y 1940 formularon planes estructurales de mediano plazo (por ejemplo, los Planes Quinquenales de los gobiernos peronistas entre 1946 y 1955). Sin embargo, esos planes carecían de los fundamentos técnicos y del conocimiento especializado en demografía, economía, evaluación y gestión, por lo que habitualmente eran enormes declaraciones de principios.

En cambio, desde comienzos de la década de 1950, muchos países latinoamericanos pusieron en marcha agencias estatales de planificación centralizada. En 1961 se creó en la Argentina el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) como una agencia central de planificación de las actividades del Estado nacional en distintas áreas: economía, trabajo, educación, vivienda. En 1958 se creó en Colombia el Departamento Nacional de Planeación, como una agencia técnica del Poder ejecutivo dedicada a la planificación en los campos social, económico y ambiental. En 1962, Brasil creó el Ministerio Extraordinario de Planeamiento, con funciones de planeamiento económico, pero que ejercía un control sobre el conjunto de planes y programas implementados por el gobierno central. En 1966 Chile pone en marcha la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN) que luego se convertiría en Ministerio de Planificación y existe hasta la actualidad.

Estos ejemplos muestran la fuerte influencia de estas ideas en los gobiernos latinoamericanos, impulsando la adopción de medidas estructurales (como la creación de consejos o ministerios). Por su parte, la creación de estas áreas trajo consigo una trama de nuevas relaciones entre los gobiernos y las agencias de formación de especialistas, técnicos y científicos capaces de elaborar diagnósticos, planificar políticas, realizar el seguimiento de su implementación y evaluar el impacto de las medidas adoptadas. Estas agencias en América Latina fueron principalmente las Universidades, que vivieron simultáneamente en este período una etapa de fuerte especialización y de desarrollo de sus áreas de investigación.

Por otra parte, la creación de estas áreas dentro de las estructuras burocráticas nacionales y sus vasos comunicantes con la formación que ofrecían las universidades

se apoyó en un retroceso significativo de la tradición liberal tanto en materia económica (que al menos hasta la crisis de 1929 había sido dominante, y que indicaba que los Estados debían abstenerse de intervenir en la economía) como en materia política y cultural. Especialmente, en estos planos, fue frecuente la experiencia de gobiernos más o menos autoritarios (semi-democracias, democracias proscriptivas, democracias tuteladas, gobiernos *de facto* y gobiernos militares) con un fuerte espíritu de intervención³ en distintas esferas de la vida social. Esta situación también podría interpretarse entonces, como una desvalorización de la democracia frente a la idea de un gobierno que ofrezca soluciones a los problemas económicos y sociales a través de la imposición de su autoridad (WILLIAMSON, 2013:337)

La relación entre la educación y la economía

En general, estas nuevas agencias de planificación, buscaban anticipar la acción del Estado en el largo plazo, en función de metas de desarrollo económico. El auge del planeamiento estuvo relacionado con el momento desarrollista de la política económica latinoamericana. Por lo tanto, se trataba de planes en los que se daba por sentado que el sentido principal de la acción estatal en el área educativa era contribuir con el desarrollo económico. ¿Pero de qué manera contribuiría la educación con la economía?

En el seno de la propia teoría desarrollista se habían formulado distintas apreciaciones sobre las relaciones entre educación y economía. Una de las más duras establecía que los países latinoamericanos debían orientar su desarrollo económico anticipando las condiciones de la producción industrial y tecnológica de las siguientes décadas, ya que ese desarrollo llevaría tiempo y no tenía sentido alentar un proceso de industrialización sobre las condiciones actuales ya que cuando esa industrialización se completara, muy probablemente las condiciones tecnológicas y productivas en el mercado mundial se encontrarían ya muy avanzadas.

En esa lógica, uno de los factores que resultaba necesario anticipar era la formación con la que debían contar los trabajadores de esas industrias (en general, se especulaba con el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicaciones, electrónica, aeronáutica, etc.) La educación debía amoldarse a esa planificación de largo plazo, formando a los técnicos especializados, los científicos e investigadores que requerirían las industrias “de punta” en dos o tres décadas. A esto se sumaba la constatación de que la formación de científicos, ingenieros e investigadores sobre nuevos modelos de producción científica y tecnológica insumiría bastante tiempo y debía comenzar muy tempranamente.

³ En un trabajo clásico de interpretación de los límites del desarrollismo en América Latina, Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto planteaban que el freno al crecimiento económico que se volvió evidente en la década de 1960 para países que habían tenido fases de industrialización sostenida en las décadas anteriores (Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia) podría explicarse por la persistencia de las viejas estructuras de dominación que lograron flexibilizarse y mantenerse en el pasaje de una “sociedad tradicional” a una “sociedad moderna”. Véase: CARDOSO, F. H. y FALETTO, E. (2015) *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores [Primera edición: 1969]

Sobre la base de estas ideas, muchos gobiernos latinoamericanos organizaron sus sistemas nacionales de ciencia y tecnología, con la expectativa de que éstos impactaran positivamente en una modernización de los procesos productivos y en el desarrollo de industrias de base tecnológica.

A esta formación de trabajadores con alta calificación técnica (ingenieros, especialistas, técnicos de alta capacitación) se la caracterizó con lo que se denominó la “Teoría del Capital Humano” (VILLALOBOS MONROY y PEDROZA FLORES, 2009). Esta teoría (en realidad, un conjunto de teorías económicas) considera que el factor humano puede explicar procesos de crecimiento económico que se producen en economías nacionales que no cuentan con otros factores decisivos para la producción, como la tierra o los recursos naturales. En general, esta teoría pone el acento en que la productividad de los trabajadores es un factor de la mayor relevancia para explicar la valorización del capital. El capital invertido en dos economías puede valorizarse de manera diferente en función de la productividad de los trabajadores, y esa productividad está relacionada de manera directa con el grado de calificación técnica específica del trabajador.

Como puede verse, para esta línea de pensamiento la educación no tenía un sentido en sí misma, ni se relacionaba ya de manera principal con la formación de los sujetos políticos (como pudimos ver en la etapa fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos) sino que debía organizarse en función de metas de desarrollo económico. La educación contribuiría a la mayor productividad del trabajador, y este era un factor central del desarrollo económico.

La teoría del capital humano funcionó como un argumento central de las políticas educativas que desarrollaron o fortalecieron la educación técnico-profesional. La expansión y diversificación de la educación de nivel medio y la introducción de orientaciones educativas relacionadas con las supuestas demandas de un mercado de trabajo impulsado por la industrialización fue una característica de muchos de los sistemas educativos de la región. En este sentido, un rasgo central del período fue la intensa subordinación de las metas, objetivos y proyectos educativos (sobre todo de nivel medio) a las demandas del mercado y de la economía.

Otro argumento que circuló entre los gobiernos latinoamericanos y las agencias internacionales del período, era que además de la especialización técnica de los trabajadores, la elevación general del nivel educativo de la población constituía un factor que podía favorecer el desarrollo económico. En este sentido, no se trataba solo de poner en marcha instituciones educativas y programas que condujeran a la especialización técnica y científica, sino de mejorar el nivel educativo general de la población. El supuesto principal de este argumento residía en que más allá de los trabajadores empleados por las industrias “de punta”, una sociedad más educada también es una sociedad más integrada a los circuitos internacionales de circulación de la cultura, el conocimiento, la información y el consumo. Una sociedad más educada consume más y mejor y eso incrementa la productividad de la industria.

Sobre la base de estos argumentos, en gran parte de América Latina se pusieron en marcha dos tipos de políticas educativas que tendieron a superponerse, aunque ambas tenían expectativas de producir impactos económicos más o menos directos.

Por un lado, se generaron sistemas de educación técnica, científica, tecnológica y de investigación que podían comenzar tempranamente (por ejemplo, a través de un sistema de educación secundaria técnica) y que se conectaban con un circuito de producción científica y tecnológica sostenido y financiado por los Estados.

Junto con estas políticas, las décadas de 1950 y 1960 fueron el período por excelencia de las grandes campañas nacionales e internacionales de educación y alfabetización. Los Estados nacionales y las agencias de cooperación cultural pusieron en marcha campañas⁴ que buscaban producir un shock educativo, incorporando a las grandes masas de población analfabeta o sin educación formal. En este plano, se destacaron las iniciativas de la UNESCO. Entre ellas, merece mención el Congreso Mundial de Educación de Teherán, reunido en 1965, del que participaron ministros de educación de todo el mundo, para comprometerse con la meta de erradicar el analfabetismo (UNESCO, 1968). Las conclusiones del Congreso de Teherán son ilustrativas del contexto de preocupaciones que impulsaban estas campañas:

“Los elementos esenciales de los nuevos conceptos elaborados por el Congreso de Teherán, son los siguientes: a) los programas de alfabetización deben integrarse en los planes de desarrollo económico y social; b) la alfabetización cuyas motivaciones sean las más fuertes y que más necesiten de ella para su propio beneficio y para bien del país; c) los programas de alfabetización deben estar ligados preferentemente a las prioridades económicas y su aplicación debe iniciarse en regiones cuya expansión económica sea rápida; d) los programas de alfabetización no deben limitarse a impartir nociones rudimentarias de lectura y escritura, sino incluir conocimientos profesionales y técnicos y favorecer con ello una participación más amplia de los adultos en los aspectos económicos y cívicos de la sociedad; e) la alfabetización debe ser parte integrante del plan general de educación y del sistema de educación de cada país; f) los fondos necesarios para la alfabetización deben derivarse de recursos diversos, públicos y privados y además de inversiones específicas; g) los programas de alfabetización de este nuevo tipo deben establecerse en función de los objetivos económicos y sociales (mayor productividad de la mano de obra, producción de alimentos, industrialización, movilidad social y profesional, formación de mano de obra moderna, diversificación de la economía, etc.)” (UNESCO, 1968:47-48)

Como se sostenía en el informe de UNESCO de 1968, la alfabetización también debía responder a objetivos de desarrollo económico. Es muy llamativo el peso de la economía como justificación de la alfabetización incluso para un organismo internacional cuya función principal es promover la educación y la cultura, sobre todo

⁴ Rosa María Torres define a las “campañas” como una modalidad “...caracterizada comúnmente por su carácter masivo e intensivo, así como por una participación social amplia, apelando a un recurso alfabetizador voluntario, generalmente con participación activa de jóvenes estudiantes.” (TORRES, 1990:7)

si se tiene en cuenta que 20 años antes, dentro del propio sistema de las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se establecía por el artículo 26° el derecho universal a la educación: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental...”

Esas campañas tuvieron consecuencias muy dispares en el continente. El punto de partida de la enorme desigualdad social y fragmentación territorial constituyó un límite muchas veces insuperable para las iniciativas centralizadas a escala nacional o internacional. Sin embargo, estas campañas tuvieron algunas consecuencias perdurables: desde su implementación en la década de 1960, la erradicación del analfabetismo se convirtió en una meta común de prácticamente todos los países latinoamericanos, al menos en el plano de la retórica gubernamental. Estas campañas también tuvieron impacto en términos de la capacidad instalada de los Estados nacionales, ya que impulsaron partes de sus sistemas educativos, hasta entonces descuidados o inexistentes, como es el caso de la educación de adultos. Además, se trató de iniciativas que fomentaron la innovación metodológica y la producción de materiales, herramientas e incluso tecnologías.

En estas campañas también incidieron los alineamientos ideológicos de los países. Si el Congreso de Teherán estableció la meta común de la erradicación del analfabetismo y comprometió al conjunto de países del sistema de Naciones Unidas, por otra parte en América Latina, el ejemplo exitoso que resultaba difícil no tener en cuenta, era el de la Cuba revolucionaria, que en 1961 llevó adelante una campaña masiva de alfabetización que mostró resultados casi inmediatos. En este sentido, la alfabetización fue también una meta relevante para la competencia ideológica entre los países socialistas y capitalistas.

La síntesis enumerada por el informe de UNESCO de 1968 referida a la producción editorial destinada a la alfabetización es elocuente en relación con el impacto de estas ideas:

“América Latina: Argentina, 3 manuales de lectura y de escritura y un manual de cálculo; Chile, 4 libros de cálculo, 4 libros sobre los problemas de la vida cotidiana de los adultos, 3 libros de lectura y un manual en el que se describe el método psicosocial; Haití, un manual de nociones elementales de lectura, dos manuales adicionales y un manual para instructores; Colombia, 4 manuales de lectura; Guatemala, dos manuales de alfabetización (150.000 ejemplares) y un libro para instructores; Ecuador, un manual de lectura (123.000 ejemplares) y libros de educación cívica, de geografía, historia, higiene y gramática (20.000 ejemplares cada uno); México, un nuevo manual sobre alfabetización por los medios audiovisuales.” (UNESCO, 1968:57)

En términos generales, el énfasis puesto en la alfabetización significó la construcción de un marco internacional para la política educativa que hasta ese momento no existía. La noción de una meta común de educación que atañe a la comunidad

internacional funcionó como una novedad pero adquirió una legitimidad inédita para gobiernos ideológicamente muy dispares. En el contexto de las tensiones de la Guerra Fría resultó llamativo que esta meta terminara por comprometer (aunque solo fuera formalmente) a países enfrentados por sus posiciones geopolíticas.

Tecnocracia y especialización

Otra consecuencia de la etapa, que ha dejado sus huellas hasta la actualidad, es el lugar cada vez más importante que conquistaron dentro de las estructuras estatales de planificación educativa, los especialistas y los técnicos. Al comienzo de esta etapa, el auge del planeamiento estatal condujo a las universidades a un proceso de especialización creciente de sus carreras y trayectorias de formación. Así nacieron campos dentro de las ciencias sociales que abandonaron su perfil académico puro y las ubicaron dentro de lo que se ha denominado las “ciencias aplicadas”. Carreras como la Sociología, la Economía, la Antropología, la Psicología o la Pedagogía, se reconvirtieron haciendo lugar a la formación no solo de investigadores o profesionales, sino también de técnicos para las distintas áreas del Estado.

Esa formación preparó a estos perfiles técnicos para la elaboración de planes y programas estatales, la producción de estudios de gran envergadura sobre la base de proyecciones econométricas y demográficas, que permitieran a los funcionarios políticos anticipar las necesidades y demandas de la acción estatal a 10, 15 o 20 años.

Pero pronto esos planes y diagnósticos, y sus herramientas y técnicas, se volvieron tan especializados, que la intervención de los técnicos se hizo indispensable también en otras fases de la política pública (no solo educativa). De manera que los técnicos tuvieron cada vez más influencia en la producción de mecanismos de implementación y evaluación de las políticas, en la organización de las estructuras de gobierno y control dentro del Estado, y también en el reclutamiento de funcionarios y políticos.

Este proceso de especialización técnica dentro de los Estados nacionales fue convergente con los esfuerzos y metas internacionales. La planificación de campañas como las mencionadas en el apartado anterior, o la orientación del currículum de la educación técnico-profesional hacia las necesidades futuras del desarrollo industrial requerían vastos sistemas de estadística demográfica y educativa, así como conocimientos estadísticos que permitieran realizar proyecciones de población basadas en los censos, calcular el alcance de las políticas llevadas a cabo y sus posibles consecuencias.

Sobre el final de esta etapa, hacia la década de 1970, fue posible ver dentro de las estructuras estatales, un alto grado de especialización técnica de sus funcionarios y una gran estabilidad y continuidad de sus cuadros técnicos, con cierta independencia de los vaivenes políticos. Esto tuvo como beneficio no solo la continuidad de ciertas políticas estratégicas (en este campo, por ejemplo, el caso de Colombia es el ejemplo más notable porque, aún durante una prolongada y profunda guerra civil, los equipos técnicos del Estado mantuvieron constante un programa económico de largo plazo), sino sobre todo, el desarrollo de capacidades estatales que requieren constancia y continuidad. Esto pudo observarse, especialmente, en el área de la estadística (y en particular, de la estadística educativa) donde la continuidad de los sistemas

estadísticos y las áreas productoras de información, permitió mejorar las herramientas de proyección demográfica e hizo que países de gran complejidad territorial, social y educativa pudieran efectuar proyecciones muy precisas de necesidades educativas en el largo plazo.

Entre las consecuencias negativas de este mismo proceso, es posible pensar en que el peso creciente de los grupos de técnicos y especialistas por sobre los funcionarios políticos, fue limitando el margen con que cuenta la política para establecer metas socialmente legitimadas para la política pública. En el campo de la educación, la convicción de los especialistas y los técnicos sobre la función económica de la educación no fue eficazmente contrarrestado por otros proyectos político-pedagógicos, como los que provenían de los procesos de radicalización política.

La educación en las experiencias revolucionarias

Como fue señalado, en el contexto de la Guerra Fría, Estados Unidos sostuvo una política de influencia en la vida interna de los países latinoamericanos (y en especial, en Centroamérica) con la intención de evitar la instalación de gobiernos comunistas. En 1954, con ese argumento, la CIA había intervenido en Guatemala y había impulsado un golpe de Estado que depuso a Jacobo Arbenz, un líder popular que había iniciado políticas de soberanía económica en el país. En general, estas intervenciones se basaban en argumentos políticos, pero perseguían sobre todo intereses económicos, y en especial, la defensa de las propiedades y las ganancias de empresas norteamericanas.

En ese mismo clima de intervención norteamericana pero también de fortalecimiento de posiciones antiimperialistas, Cuba fue escenario de un proceso extraordinario en la región. La dependencia cubana frente al capital norteamericano se veía reforzada por el sometimiento a la dictadura de Fulgencio Batista. En 1953, un grupo disidente dentro del "Partido Ortodoxo" cubano, asaltó el cuartel Moncada en Santiago de Cuba. La rebelión fracasó y terminó con la prisión de los participantes, entre los que se contaba Fidel Castro. En 1955, los detenidos recibieron una amnistía como resultado de la presión internacional contra la dictadura de Batista, y marcharon al exilio en México. Allí reclutaron a nuevos miembros de la organización (denominada "Movimiento 26 de Julio") y en noviembre de 1956 emprendieron el retorno a Cuba, constituyendo un foco revolucionario en la región de Sierra Maestra. Tras tres años de combates, los revolucionarios ingresaron en La Habana, el 1 de enero de 1959.

La Revolución Cubana recibió rápidamente un amplio apoyo popular. Se trató de una revolución que, en su dimensión política, puso fin a una dictadura militar y represiva, mientras que en el plano internacional, significaba sustraer a Cuba de la influencia norteamericana. Ese carácter antiimperialista de la Revolución se profundizó con la declaración – pocos años más tarde – del carácter socialista del nuevo gobierno de Cuba y de su afinidad con el bloque soviético.

A partir de la Revolución Cubana, protagonizada por jóvenes que se enfrentaban a una dictadura y a la influencia de los Estados Unidos en América Latina, y apoyada en una amplia legitimidad popular, distintos grupos y organizaciones de todo el continente se identificaron con la lucha revolucionaria. El ejemplo de Fidel Castro y el Che Guevara

entrando en la Habana inspiraron a jóvenes en distintos países a enrolarse en organizaciones antiimperialistas, revolucionarias y de izquierda.

La lucha social junto con la consigna de la liberación nacional atravesaron, además, las tensiones políticas propias de cada país. La acción revolucionaria se convirtió en la opción privilegiada para gran parte de las organizaciones políticas, partidos y grupos militantes, algunos de larga tradición y otros conformados a partir de la segunda posguerra.

En este contexto emergieron grupos armados revolucionarios en Argentina (Montoneros, ERP) y Uruguay (Tupamaros), así como la radicalización de partidos de izquierda y nacionalistas en distintos países como Chile, Perú o Bolivia.

Este ciclo de radicalización política fue, con excepciones como la de Cuba en 1959, la de la Unidad Popular en Chile en 1970, el Peronismo en la Argentina de mayo a julio a 1973 o Nicaragua en 1979, una característica de fuerzas políticas de oposición a los regímenes de gobierno. Es por eso que por lo general no es posible indicar como resultado de este proceso la adopción de políticas de gobierno.

Esto no significa que este ciclo no haya tenido consecuencias educativas profundas. En algunos casos, esas consecuencias estuvieron relacionadas con la llegada al poder de fuerzas revolucionarias, con el paradigma de Cuba, pero también con experiencias breves como la del año 1973 en Argentina. En otros casos, esas políticas fueron un reacción de gobiernos ejercidos por fuerzas políticas tradicionales o populares a las presiones de las izquierdas. Además, el período se caracterizó por una proliferación de iniciativas alternativas a los sistemas educativos estatales y a las grandes campañas instrumentadas por organismos internacionales. Entre ellas, se destacan las experiencias de Paulo Freire tanto en Brasil como en Chile, así como la difusión de esas experiencias como un modelo para comunidades campesinas, sindicatos, organizaciones populares en distintos lugares de América Latina.

De la teoría desarrollista a la teoría de la dependencia

El clima político abierto con la Revolución Cubana tuvo su correlato en el campo de la teoría económica y política. Las interpretaciones que habían ganado consenso en el campo político latinoamericano, sostenidas en la teoría del desarrollo, indicaban que la economía debía funcionar como el objetivo de toda la acción de gobierno, y que los Estados debían intervenir en la economía, la política y en distintas esferas de la vida social para provocar y acelerar el desarrollo económico.

En el seno de la CEPAL – el mismo organismo que había difundido las teorías desarrollistas – se comenzaron a elaborar algunas discusiones teóricas a las interpretaciones de estas teorías. Una de ellas dio lugar a un concepto clave para la teoría económica del período, y a sus derivaciones en el terreno del pensamiento político. A diferencia de lo que indicaban las teorías del desarrollo, estas nuevas formulaciones teóricas sostenían que el atraso de los países periféricos, entre ellos los latinoamericanos, se debían a sus relaciones de dependencia con relación a las economías centrales o desarrolladas.

De acuerdo con este esquema, los países desarrollados no eran un modelo a seguir, sino que eran la explicación principal del atraso de las economías periféricas. Se denominó a este esquema “teoría de la dependencia”, y sus fundamentos teóricos indicaban la necesidad de que las economías latinoamericanas desarrollaran herramientas activas de defensa de sus mercados internos, pero también que buscaran balancear los bloques de poder internacional. Algunas derivaciones de la teoría de la dependencia se acercaron al pensamiento marxista. Aunque no se trataba de trabajos directamente vinculados a la actividad de las organizaciones políticas revolucionarias, el concepto de “dependencia” conducía muy directamente al corolario de la acción política de liberación.

La consigna de la liberación nacional conectó rápidamente el terreno de la teoría económica con el de la acción política. El destino de las naciones latinoamericanas estaba atado a la situación de dependencia y la única alternativa que parecía abrirse en el horizonte de la mayoría de las fuerzas políticas era emprender el camino de la liberación respecto de las grandes potencias, en especial de los Estados Unidos. Esa liberación podía tomar distintas formas, y muchas veces ser declamada en un plano retórico.

De todas formas, en el ámbito educativo, la idea de que era necesario cortar con los lazos de dependencia también tuvo sus consecuencias en distintos países. En muchos casos, las políticas curriculares, sobre todo en la educación secundaria y superior, acusaron recibo de este giro teórico. En la Argentina, desde fines de la década de 1960 se pusieron en marcha en la Universidad de Buenos Aires las denominadas “Cátedras Nacionales”, que eran organizadas por académicos e intelectuales de izquierda y vinculados al peronismo, y que se diferenciaban de los planes de estudio oficiales a los que consideraban reproductores del pensamiento dominante y dependiente.

En general, estas iniciativas se relacionaron también con la concepción del compromiso del intelectual, que tanto en el caso latinoamericano como en el europeo, reformuló el perfil de los académicos e investigadores, que comenzaron a tener una presencia pública destacada. En este sentido, es posible identificar en el ámbito académico latinoamericano una tensión entre los procesos de especialización tecnocrática y el involucramiento con los proyectos de transformación social revolucionaria.

La adopción de estas concepciones teóricas también impactó en la circulación de diagnósticos y análisis sobre las razones de las crisis culturales y educativas en la región.

Alfabetización y educación en dos revoluciones: Cuba (1959) y Nicaragua (1979)

La Revolución Cubana tuvo su punto culminante en enero de 1959, cuando se produjo el triunfo efectivo del Movimiento 26 de Julio, comandado por Fidel Castro. La entrada en La Habana el 1 de enero de ese año de las fuerzas rebeldes significó en primer lugar, la finalización de la dictadura de Fulgencio Batista, un militar que había explotado hasta el límite el apoyo de Estados Unidos para permanecer en el poder.

Inicialmente, la Revolución Cubana se mostró como un movimiento de tipo nacionalista y popular, sobre todo porque su preocupación principal parecía estar centrada en el fin de la dictadura y de sus políticas de dependencia y sometimiento a los intereses norteamericanos.

La derivación hacia el comunismo que se fue produciendo en los meses posteriores a la revolución, tuvo que ver con el contexto internacional en la medida en que los revolucionarios buscaron cortar de raíz con los lazos de dependencia de los Estados Unidos. Así, fueron identificados por políticos y medios de comunicación norteamericanos como la expresión de una revolución socialista, y a su vez, frente a las medidas de presión económica y política, el gobierno cubano rebelde buscó la protección de la otra gran potencia, la Unión Soviética, en un momento álgido de la Guerra Fría.

La Revolución Cubana se produjo en un país con una gran desigualdad social (como es el caso de todas las sociedades de América Latina). La caída de Batista en 1959 se produjo tras un prolongado ciclo de crisis del principal producto de exportación de la Isla, el azúcar. Si bien Cuba era una economía que se mantenía sobre una estructura primario-exportadora, había desarrollado una cierta industrialización secundaria en sus núcleos urbanos (La Habana y Santiago de Cuba) que constituían la base de sustentación de un incipiente movimiento obrero.

Por otra parte, se ha señalado que la independencia misma de Cuba respecto del dominio español en 1898, al resultar mucho más tardío que en otras regiones de Latinoamérica, también supuso un proceso de emancipación mucho más moderno, que combinó las luchas de independencia con las luchas sociales y con una identidad antiimperialista. Ya en 1898, Cuba contó con un movimiento juvenil identificado tanto con la independencia respecto de España como con la independencia respecto de los Estados Unidos (el gran inspirador de esta preocupación fue José Martí).

Esta brevísima descripción de la situación de Cuba hacia 1959 sirve para entender que la sociedad cubana, pese a no escapar a las características de las sociedades caribeñas de mediados del siglo XX, fundamentalmente basadas en la exportación de su monoproducción y su dependencia con los Estados Unidos, era una sociedad más compleja y algo más moderna que otras de la región.

En este sentido, la educación jugó un papel central en las ideas de los revolucionarios, en múltiples sentidos y en distintos momentos. Durante el propio proceso de la Revolución y la guerra guerrillera entre 1956 y 1959, los jóvenes militantes del Movimiento 26 de Julio buscaron ampliar sus apoyos a través de acciones que les permitieran alcanzar legitimidad en distintos sectores de la sociedad. Una de las vías para ganar esta solidaridad de amplios sectores sociales era que el Movimiento 26 de Julio desempeñara un papel de reparador de las injusticias cometidas por la dictadura de Batista.

Así, durante el período del foco guerrillero en Sierra Maestra, la guerrilla revolucionaria se ocupó de asistir a la población rural y campesina de la región en aspectos como la salud, el acceso a la tierra y la vivienda, y también la alfabetización. Si bien en todos estos aspectos la respuesta del Movimiento 26 de Julio fue tentativa y pragmática, lo

cierto es que incidía sobre una población que había subsistido al margen de la atención estatal.

El programa del Movimiento 26 de Julio se basó inicialmente en una crítica a la situación de postergación y crisis del Estado cubano gobernado por Batista. Un aspecto destacado de esa crítica era el reconocimiento de la crisis de la educación nacional. Sobre esa base, el Movimiento sostenía una propuesta de dignificación del magisterio, una reforma integral del sistema educativo y la lucha contra el analfabetismo (PÉREZ-CRUZ, 2011:10). Al momento de producirse la Revolución el 50% de los niños en edad escolar no asistían a las escuelas, pero además la extensión del sistema escolar se encontraba al límite, por lo que también era necesario atender a la creación de escuelas y la formación y contratación de maestros. En el nivel secundario, la cobertura era aún menor: sólo 20 centros educativos repartidos por el país componían la educación media. El analfabetismo llegaba en el ámbito rural al 41,7% según el censo de población de 1953. Todas estas condiciones constituían una situación de atraso educativo de Cuba frente a otros países de la región, pero además, marcaban un cuadro de enorme desigualdad social.

El nuevo gobierno revolucionario se propuso la universalización del acceso a la educación de todos los niños y jóvenes cubanos, la dignificación del trabajo de los maestros, la incorporación de los docentes desempleados y la formación de nuevos educadores, así como una política cultural relacionada con el Ministerio de Educación. Sin embargo, la recuperación estructural del sistema educativo cubano requería una inversión constante elevada, y un plazo prolongado de tiempo para la construcción y refacción de edificios, la formación y contratación de maestros, la provisión de mobiliario y materiales de enseñanza, etc. La urgencia del movimiento revolucionario, en cambio, exigía respuestas mucho más rápidas, sobre todo porque la cuestión educativa se relacionaba muy fuertemente con la profunda desigualdad social que atravesaba a la sociedad cubana.

La opción de los primeros meses de la Revolución fue la de apoyarse en las iniciativas y la actividad de distintas organizaciones sociales y políticas. En principio, la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) puso a disposición sus locales sindicales para que funcionaran como centros educativos. Las asociaciones de vecinos de los pueblos y ciudades y las asociaciones campesinas y las cooperadoras agropecuarias conformadas por el gobierno revolucionario ofrecieron su fuerza de trabajo para la edificación de nuevas escuelas. Todo este movimiento mostraba el fuerte compromiso social (relacionado con la legitimidad del movimiento revolucionario) volcado sobre los objetivos educativos (PÉREZ-CRUZ, 2011:12)

El analfabetismo era concebido como una problemática que poseía raíces en la escasa cobertura de la escolarización (por lo tanto, para solucionarla de manera permanente era necesario expandir el sistema educativo) y también raíces sociales (por lo que era necesario acompañar económicamente a las familias que tenían niños en edad escolar). Pero por otra parte, como se trataba de una problemática que afectaba a cerca de un tercio de la población adulta, no podía solo atenderse con la escolarización de los niños, sino que debía abordarse mediante acciones excepcionales de educación popular.

Este lugar central que tuvo la educación para la Revolución Cubana se evidenció en la temprana sanción de una ley de reforma educativa, la Ley 680 de diciembre de 1959, que en su artículo 5° establecía la obligatoriedad de la educación primaria y la gratuidad a cargo del Estado, la provincia o el municipio. El mismo artículo indicaba que el Ministerio de Educación debía desarrollar una política que hiciera posible la obligatoriedad de la educación secundaria. Establecía también la gratuidad de la educación secundaria en el artículo 9°.

La misma ley establecía una nueva estructura de niveles y daba entidad a la formación de oficios y la educación industrial, lo que significaba todo un avance en relación con el atraso que experimentaba Cuba en ese plano. Se trató de una ley integral que daba unidad al sistema educativo y regulaba también toda una etapa de transición estableciendo criterios para la cobertura y la expansión del sistema escolar en el territorio de la isla.

Esta estructuración integral del sistema educativo en un país caracterizado por un desarrollo extremadamente desigual de la escolarización fue antecedido por la definición de la alfabetización de la población como un objetivo prioritario de la Revolución. En febrero de 1959 (a un mes del triunfo de la revolución) el gobierno aprobó un “Plan Urgente para la Alfabetización de Cuba”, que definía la acción educacional en este plano como un movimiento de masas:

“Recomendamos la plena movilización de recursos humanos y las reservas morales de nuestra patria mediante la incorporación de maestros, estudiantes, comerciantes, industriales, trabajadores, profesionales y de las instituciones civiles y militares del Gobierno Revolucionario.” (Resolución 17 de febrero de 1959)

Como puede verse en esta resolución, la alfabetización era no solo prioritaria sino que debía involucrar a todos aquellos que pudieran comprometerse con la iniciativa, más allá de que poseyeran o no una formación docente específica.

La labor de alfabetización destinada a adultos, involucró primero a los propios miembros del Ejército Rebelde. Simultáneamente, durante el mismo año 1959 se inició el avance de la Campaña Nacional de Alfabetización acompañando el movimiento de la reforma agraria. La campaña implicó una intensa movilización social y comprometió a un conjunto muy amplio de organizaciones sociales e intermedias (sindicatos, cooperativas, asociaciones de vecinos, asociaciones profesionales).

Ahora bien, en los inicios de la Revolución, la educación (y en especial, la alfabetización) aparecían como metas de la vanguardia revolucionaria, pero no necesariamente como objetivos compartidos por los sectores más postergados de la población. Los grupos sociales marcados por los mayores niveles de analfabetismo priorizaban otro tipo de políticas que resolviera necesidades más urgentes como alimentación, salud o vivienda, y no reconocían en su falta de educación sistemática una de las raíces de los problemas que los aquejaban. Por ello, el período inicial se caracterizó por acciones de propaganda y agitación, es decir, por la instalación en la

sociedad de la necesidad de garantizar que todo el pueblo cubano (y no solo las nuevas generaciones) supiera leer y escribir.

Otro aspecto importante de esta fase inicial (1959-1960) fue la formación de los maestros voluntarios que protagonizarían la campaña de alfabetización. Para ello también fue necesario que el gobierno revolucionario tradujera la movilización social en un esfuerzo sistemático de formación.

Hacia finales de 1959, Fidel Castro definió en un discurso público que el gobierno asumía la meta de erradicar el analfabetismo de Cuba en próximo año, anuncio que ratificó en septiembre de 1960 en la XV Asamblea General de la ONU. Un año más tarde, en diciembre de 1961, Cuba era declarada territorio libre de analfabetismo.

La erradicación del analfabetismo fue concebida en este contexto como un paso clave en la construcción de una sociedad igualitaria. Esto quiere decir que la alfabetización no era pensada, como en el desarrollismo, como un factor de la productividad y de la economía de la población, sino como una condición social en sí misma, como una necesidad de la persona. En este sentido, es importante ver que en el mismo momento en el que la Revolución se proclama “socialista” y se identifica con el programa de una sociedad sin clases y sin explotación, se propone como una de sus primeras metas la eliminación del analfabetismo. Esto convirtió al analfabetismo en un sinónimo de desigualdad social y explotación y le dio un contenido radicalmente diferente, instalándolo en el corazón de las distintas experiencias revolucionarias latinoamericanas posteriores a 1960.

En cierto sentido, el argumento propuesto por Fidel Castro y por la revolución, suponía que el socialismo requería un sujeto nuevo, el “Hombre nuevo” debía ser formado para que el socialismo fuera viable en el largo plazo y pudiera consolidarse transformando a la sociedad. Pero a su vez, este “Hombre nuevo” no era un resultado automático de las nuevas condiciones materiales establecidas por la Revolución sino que debía formarse, entre otros factores, a través de la educación. La alfabetización y la educación, entonces, se convirtieron en herramientas centrales del proceso revolucionario. En primer lugar, la erradicación del analfabetismo era concebida en sí misma como una conquista en el camino hacia una sociedad igualitaria, pero más en general, la educación debía ser la formadora del “Hombre nuevo” en tanto nuevo sujeto social de una sociedad socialista.

En el proceso descrito, el primer momento estuvo marcado por un fuerte voluntarismo político. Sin embargo, rápidamente dejó paso (o se combinó) con argumentos científicistas provenientes del campo pedagógico. La ambiciosa meta de la eliminación del analfabetismo en un país con una profunda postergación en materia educativa requirió el diseño de un plan de alfabetización que puso en juego distintas opciones. En primer lugar, se descartaron las alternativas que tenían que ver con el empleo de nuevos medios tecnológicos como la radio y la televisión. La idea central de la campaña fue la de una movilización popular, por lo que se apostó centralmente a procesos de propaganda y difusión que aprovecharan el compromiso y el voluntarismo expresado por distintas organizaciones sociales y políticas.

A partir de octubre de 1960, la Comisión Nacional de Alfabetización se integró por una serie de organizaciones identificadas políticamente con el movimiento revolucionario,

entre las que se destacan el Movimiento 26 de Julio, la Confederación de Trabajadores de Cuba, el Instituto Nacional de la Reforma Agraria, la Asociación de Jóvenes Rebeldes y la Federación Estudiantil Universitaria.

Los encuentros de la Comisión revelaron rápidamente la enorme productividad de las iniciativas de base, que excedían las propuestas emanadas desde la conducción de la campaña. Eso le dio desde muy pronto a la estructura un carácter participativo. Otro aspecto que debió ser resuelto en esa etapa inicial de la campaña fue la producción de nuevos materiales, dado el carácter original de la iniciativa. Se diseñaron nuevas cartillas, aprovechando algunas de las experiencias desarrolladas en el país desde la década de 1940 por la Universidad Popular "José Martí" y también por las iniciativas del Ejército Rebelde.

En síntesis, la Revolución Cubana puso en marcha un conjunto de transformaciones educativas sin precedentes en América Latina. Desde el punto de vista de la política educativa, instaló como meta del país la alfabetización plena de la población. En este sentido, retomó un sentido que ya se encontraba en circulación en el ámbito latinoamericano de la mano del desarrollismo: la alfabetización como un rasgo del bienestar de la población. Sin embargo, a diferencia del discurso instalado por los distintos organismos internacionales que indicaba que la alfabetización era una condición del desarrollo económico, en el contexto de la Revolución Cubana la alfabetización fue vista como una política de reparación de las enormes desigualdades sociales. Sobre esta base, la educación en Cuba siguió dos rumbos paralelos: por un lado, el gobierno revolucionario puso en marcha una acelerada expansión del sistema educativo, sobre todo de la escolarización primaria pero también de su conexión con la educación secundaria y superior, y por el otro, avanzó en su iniciativa más notable, que fue una campaña de alfabetización que se propuso acabar con el analfabetismo en muy poco tiempo.

Esta última iniciativa implicó movilizar a distintos actores sociales, por lo que reforzó la prioridad asignada por la sociedad a la alfabetización. Los destinatarios de esa campaña se identificaron no solo como sujetos educativos sino también como sujetos sociales postergados. La campaña implicó además, controversias metodológicas que marcaron un futuro estado de debate en América Latina acerca de la alfabetización, y en especial, de la alfabetización de adultos.

El ciclo abierto con la Revolución Cubana, como fue dicho, tuvo repercusiones en muchos movimientos insurreccionales, revolucionarios, socialistas y nacionalistas latinoamericanos. Sin embargo, en pocos casos esos movimientos alcanzaron una escala y una continuidad que permitieran producir un cambio revolucionario en los regímenes políticos. Un caso notable en este conjunto es el de Nicaragua, que también atravesó un proceso revolucionario que culminó en 1979 con la toma del poder por parte del Ejército Sandinista de Liberación Nacional (ESLN).

Nicaragua, como otros países de Centroamérica, había sido objeto de repetidas intervenciones norteamericanas. El ciclo que culminó con la Revolución Sandinista, había comenzado mucho antes.

La intervención norteamericana durante el primer tercio del siglo XX provocó que los grupos liberales se apoyaran en los sectores populares y levantaran posiciones antinorteamericanas. El antinorteamericanismo de raíz popular tuvo amplio desarrollo en ese período. Frente a la restauración conservadora apoyada por los Estados Unidos, los liberales volvieron a levantarse a fines de la década de 1920, tanto con la bandera del nacionalismo como la del constitucionalismo, y ganaron amplios apoyos populares. En ese contexto se destacó la figura de Augusto César Sandino, como uno de los líderes de las rebeliones liberales.

Sandino encarnó las posiciones nacionalistas, antiyanquis y luego antiimperialistas del liberalismo nicaragüense. En el mismo proceso, Sandino se constituyó en representante de la cuestión social, ya que fue apoyado por los sectores plebeyos. El "Sandinismo" como movimiento se fue conformando en Nicaragua como un desprendimiento de la raíz liberal que combinó el antiimperialismo con el componente popular y plebeyo.

Durante la década de 1920, Sandino condujo un ejército irregular y clandestino, que empleó la táctica de la guerra de guerrillas y la conformación de territorios liberados dentro del país (la región de Las Segovias se convirtió rápidamente en territorio sandinista y en un reducto inexpugnable tanto para el gobierno conservador como para la intervención norteamericana).

En 1932, Sandino logró la victoria: se produjo el retiro de las tropas norteamericanas y en elecciones libres, el triunfo liberal. Sin embargo, la ocupación norteamericana prolongada dejó en el país a una fuerza militar opresora: la Guardia Nacional, en manos de Anastasio Somoza.

Entre 1932 y 1934, el gobierno liberal de Sacasa contó con el apoyo de Sandino, pero también con la amenaza permanente de Somoza quien terminó por encabezar el secuestro y el asesinato de Sandino en 1934, y la toma del poder en 1936. Entre ese año y 1967, los Somoza gravitaron sobre la vida política y económica de Nicaragua, como delegados del poder norteamericano, ejerciendo dictaduras sangrientas.

Ya desde el inicio de la primera dictadura somocista, existieron en Nicaragua distintos grupos autodenominados "sandinistas" que encararon acciones de resistencia. Sin embargo, ninguna de ellas llegó a ser masiva y a tener chances de hacer peligrar la dominación de Somoza. En cambio, a partir de la Revolución Cubana, se produjo la fundación del Frente Sandinista de Liberación Nacional, que logró reunir tanto la tradición de la resistencia sandinista, con las nuevas estrategias de la revolución ensayadas en Cuba.

Desde 1967, con las primeras acciones del FSLN, comenzaron a gestarse condiciones para que se produjera una revolución. Si bien el FSLN atravesó muchas divisiones internas y eso demoró su llegada al poder, en 1979 finalmente se concretó la caída de Somoza (nieto).

Tal como sucedió en Cuba, en Nicaragua el nuevo gobierno revolucionario impulsó casi inmediatamente una intensa y acelerada campaña de alfabetización denominada Cruzada Nacional de Alfabetización Nicaragüense, que se desarrolló desde 1980, y

que en un año pudo mostrar estadísticas oficiales según las que el analfabetismo se redujo del 50% al 12%.

Las condiciones para la Cruzada, en el caso particular de Nicaragua, estuvieron asociadas al clima de unidad nacional que caracterizó el período inmediatamente posterior a la caída de Somoza. Más allá de su carácter acelerado, la Cruzada tenía como objetivos no solo la alfabetización sino también que esa alfabetización echara las bases para sostener un nuevo régimen político y en el fondo, un nuevo modelo de sociedad.

Aún en el contexto de gran popularidad del FSLN en los primeros meses de la Revolución, hubo tempranos críticos a la Cruzada, que sostenían que más que alfabetizar, dados los contenidos de la campaña, el gobierno estaba “adoctrinando” a la población. Incluso, los críticos suponían que justamente esa campaña era la que explicaba el apoyo popular al FSLN.

La Cruzada contó, como en el caso de la campaña cubana, con el diseño de materiales especiales de alfabetización, denominados “cartillas”. Las cartillas nicaragüenses empleadas en 1980 se proponían facilitar el proceso de alfabetización, pero también “elevar la conciencia política del pueblo”, mediante la discusión de tópicos importantes de la realidad social y política nicaragüense (YOUNG, 2005:8).

Estas cartillas se organizaban en tres grandes bloques: uno relacionado con la historia del país, otro con la realidad social y económica y uno tercero referido al programa político de la Revolución Sandinista. La cartilla principal se llamaba “El amanecer del Pueblo” y organizaba 23 lecciones de acuerdo con los bloques mencionados. Cada lección estaba encabezada por una imagen que buscaba promover la discusión y la reflexión entre las personas que participaban de la Cruzada. La Cruzada fue definida explícitamente por el gobierno no solo como una acción educativa sino como una acción política.

A diferencia de la experiencia cubana, los materiales empleados en el caso nicaragüense partían del uso de la “palabra generadora” como método alfabetizador, y algunos de sus promotores sostenían que se trató de una metodología inspirada en las experiencias de Paulo Freire (quien, por su parte, también visitó el país luego del triunfo de la Revolución).

Estas cartillas eran empleadas por una legión de alfabetizadores que formó parte de la Cruzada. Para su formación, los alfabetizadores contaban con un breve período de capacitación inicial y luego, con talleres semanales con asesores de la División Técnico-Pedagógica del Ministerio de Educación del gobierno sandinista. Además, cada alfabetizador contaba con un material especial de orientaciones, que le indicaba cómo conducir las discusiones que se plantearan en las clases. La guía era ilustrativa de las ambigüedades de la campaña. Por un lado, insistía en que el alfabetizador debía promover y facilitar la discusión y la participación, idea basada en el argumento de la “confianza” política en el pueblo. Pero por otra parte, se afirmaba que el alfabetizador debía sostener el papel irrenunciable de vanguardia que cumplía el Frente Sandinista en la Revolución.

En sus inicios, la Cruzada de alfabetización fue uno de los puntales de apoyo para el nuevo gobierno, ya que permitió reunir tanto a los sandinistas como a sectores no sandinistas pero interesados en difundir la educación. De hecho, la campaña tuvo el apoyo explícito de la Iglesia católica (no solo de la iglesia de Nicaragua sino del Vaticano) y eso movilizó a gran cantidad de religiosos a participar de la Cruzada.

La denominación que adoptó, sin embargo, el cuerpo de alfabetizadores, era muy ilustrativo de la retórica revolucionaria: Ejército Popular de Alfabetización (EPA). A su vez, dentro de este “Ejército”, se seleccionó a un grupo con mayor “conciencia revolucionaria” que conformaría la Brigada Rojinegra, quienes tenían como misión asistir a las regiones del país más resistentes al proceso revolucionario (las que luego serían asiento de la resistencia de los “Contras” apoyados por Estados Unidos). En el EPA participaron, además, más de 20 mil maestros cubanos.

Sin embargo, en la práctica, las acciones de alfabetización siguieron guiones variados. No necesariamente el contenido principal de las instancias de alfabetización se atenía a lo indicado por las cartillas. El nivel de discusión política dependía mucho del clima de los grupos y la orientación de los participantes, lo que permitió una amplia variedad de prácticas de alfabetización y acciones educativas diversas bajo el paraguas de la Cruzada (desde sacerdotes a maestros cubanos, instancias más ajustadas a lo indicado por las cartillas sandinistas hasta intercambios más centrados en otros aspectos de la vida cotidiana de los sujetos). En general, la campaña contó con un sentido compartido acerca de que lo primordial era “enseñar a leer y escribir”, más allá de que la retórica de la campaña insistiera en la formación del “Hombre Nuevo” a semejanza de la cubana.

Más allá de estas características, y del éxito demostrado por la Cruzada en sus momentos iniciales, también fue frecuente que en algunas regiones del país los maestros y maestras experimentaran resistencias violentas. Esas resistencias mostraban el grado de penetración que tenía en la trama comunitaria el régimen somocista. Muchos de quienes atacaron a los maestros y los alfabetizadores eran ex-miembros de la Guardia Nacional o del gobierno somocista, e identificaban a los alfabetizadores con los defensores de la Revolución Sandinista.

Sin dudas, la Cruzada instaló en Nicaragua, como sucedió en Cuba, la noción de que la alfabetización debía ser considerada como una meta socialmente valiosa en sí misma. Eso significaba que el esfuerzo alfabetizador y educativo no debía estar subordinado a otros objetivos como los económicos, sino que valía la pena para esas sociedades destinar recursos humanos y económicos para la acción educativa (incluso en el difícil contexto de un proceso revolucionario). En segundo lugar, la campaña de 1980 tuvo un éxito notable en un país que atravesaba un proceso de cambio político revolucionario y que se caracterizaba por ser uno de los más desiguales dentro del continente más desigual del mundo.

Educación popular y pedagogía de la liberación: Freire de Brasil a Chile

Los casos de Cuba y Nicaragua representaron experiencias en las que las revoluciones sociales tuvieron como consecuencia situar a la educación (y en especial, a la alfabetización) como una meta social principal. En contraste, otros países y

regiones de América Latina mantuvieron la cuestión de la alfabetización de los adultos como acciones reducidas a los márgenes del sistema educativo, encaradas como políticas especializadas de algunas agencias de recursos limitados.

Por otra parte, el analfabetismo de la población adulta se encuentra directamente relacionado con situaciones de pobreza y postergación social profunda. Esto se volvió más evidente en América Latina en la segunda mitad del siglo XX cuando la expansión de los sistemas educativos nacionales mostró el abandono estructural de quienes se habían quedado afuera de los procesos de escolarización.

En particular en Brasil, la radicalización política tuvo lugar en el contexto de práctica continuidad entre el nacionalismo popular de Getulio Vargas (y el varguismo como movimiento político) y el desarrollismo, que llegó a expresarse con la mayor complejidad en la presidencia de Joao Goulart (1961-1964). El desarrollismo, que tuvo su arraigo inicial durante la presidencia de Juscelino Kubistchek (1956-1961), no redujo la profunda desigualdad social que, especialmente en Brasil, diferenciaba intensamente unas regiones de otras. El desarrollo y el proceso de modernización económica benefició a la región del centro-sur del país: el núcleo carioca y paulista, mientras que el enorme Nordeste y la Amazonía permanecieron marginados de los adelantos económicos y productivos.

La presidencia de Goulart estuvo marcada por esa fusión. Se trató de un período de agudización de conflictos sociales porque el nacionalismo popular que Goulart heredaba de la experiencia varguista, se vio potenciado por las herramientas del planeamiento y la intervención estatal que proveyó el desarrollismo. En ese clima, se difundieron acciones y teorías pedagógicas entre las que se destacaron las iniciativas de alfabetización de adultos puestas en marcha por Paulo Freire en el Nordeste de Brasil.

El contexto de radicalización política de la primera mitad de la década de 1960 implicó para distintos sectores sociales y políticos del Brasil, la búsqueda de una identidad latinoamericana y popular. La experiencia cubana que reseñamos más arriba, tuvo consecuencias en el sentido de marcar un conjunto de inquietudes que no se canalizaban ni por la vía de la izquierda tradicional, ni en los moldes de las iniciativas del nacionalismo popular de las décadas anteriores.

El golpe de Estado abril de 1964 puso fin al gobierno de Goulart y abrió un ciclo de dictadura militar que se prolongaría hasta mediados de la década de 1980. Si se tiene en cuenta esta combinación de factores (la convergencia del nacionalismo popular, el desarrollismo y la radicalización política, la brevedad del período y la desigualdad de base), es posible ver el carácter excepcional del contexto en el que tuvieron lugar las experiencias de educación popular promovidas por Paulo Freire.

La situación de postergación del Nordeste brasileño se volvió acuciante durante la década de 1950. El atraso se hizo cada vez más evidente, incluso por el contraste con las regiones más integradas a los procesos de desarrollo del capitalismo. En ese sentido, el Nordeste comenzó a ser visto por distintas agencias y actores internacionales, como un foco de intervención necesario, casi al borde de una crisis humanitaria y con el riesgo de convertirse en un ámbito de propagación de la revolución. Tanto desde los programas internacionales provenientes de organismos

como la OEA o la FAO, como desde distintas Iglesias y confesiones religiosas, el Nordeste de Brasil se convirtió en un territorio que concentró iniciativas, más allá de las regulaciones del propio Estado brasileño.

Por otra parte, esas agencias e iniciativas perseguían distintos fines. Algunas (como las de la Alianza para el Progreso, patrocinada por Estados Unidos) buscaban bloquear la expansión del socialismo; otras, en cambio, terminaron por organizar a gobiernos locales y sectores populares. Un ejemplo, en este segundo sentido, fue la creación de la Superintendencia del Desarrollo del Nordeste (SuDeNe), con el apoyo de la Iglesia católica local.

Por otra parte, desde la década de 1940 al menos, la Iglesia católica (y en especial, algunos de sus grupos juveniles) venían desarrollando un intenso trabajo de captación de apoyos y adhesiones de los sectores populares, lo que por otra parte, los llevó a competir con la difusión del comunismo y el socialismo. La Iglesia católica experimentó profundos cambios entre las décadas de 1950 y 1960, en especial en América Latina. La llamada "Opción por los Pobres" fue un rasgo destacado del giro ideológico desde abajo, pero que también contó con ciertos amparos desde la cúpula (el papa Juan XXIII sostuvo que la Iglesia debía ser en primer lugar, la Iglesia de los pobres y de los desamparados). La Iglesia nordestina se caracterizó en Brasil por ser la más progresista del país, lo que en ese contexto, constituyó un factor adicional para propiciar la aparición de experiencias políticas y culturales con un fuerte protagonismo popular.

La experiencia de Paulo Freire, que impactaría en todo el ámbito latinoamericano, surgió de esta combinación de factores. En la primera mitad de la década de 1950, desempeñándose como director del Departamento de Educación y Cultura en el Servicio Social de Pernambuco fue cobrando forma un conjunto de instancias de trabajo con grupos de adultos analfabetos, sectores especialmente postergados en la región más pobre del Brasil, y probablemente una de las más pobres de América Latina. Ese mismo espacio se combinó con la intensa militancia católica de base, y con las iniciativas educativas de la Iglesia en la región. Como consecuencia de estas instancias, desde comienzos de la década de 1960, se puso en marcha el Movimiento de Cultura Popular y el Servicio de Extensión de la Universidad de Recife, que fue el ámbito en el que Paulo Freire sistematizó sus experiencias bajo la forma de un método de alfabetización de adultos.

Entre 1963 y 1964, Freire fue convocado por el gobierno de Joao Goulart para participar de una campaña nacional de alfabetización. Su participación fue interrumpida por el golpe de Estado de 1964 y el encarcelamiento de Freire en ese contexto. Sin embargo, significó un momento de ampliación del impacto del método y su proyección política.

Tras 70 días de prisión, Freire logró asilo en la embajada de Bolivia y posteriormente pudo exiliarse en Chile, donde permaneció hasta abril de 1969.

La obra de Freire puede ser analizada como otra posición en el marco de los proyectos educativos de la izquierda revolucionaria en América Latina. Freire mismo intervino tanto en Brasil como en Chile, en duras polémicas con sectores y fuerzas de la izquierda que esperaban que las experiencias de alfabetización incluyeran el

involucramiento de los sujetos en la militancia activa en las organizaciones patrocinantes. Freire, por su parte, fue defensor del principio de autonomía en dichas experiencias educativas. Este fue un rasgo de sus ideas y de su método que dificultó en muchas ocasiones su adopción por parte de gobiernos, incluso de signo socialista o popular, en la medida en que dicha autonomía podía ser interpretada como una pérdida de control sobre los grupos o sectores sociales destinatarios de las acciones de alfabetización.

La proyección del pensamiento de Freire excedió ampliamente el campo de la educación de adultos. Su obra fue leída como una fuente de principios pedagógicos que impactaron en la formación docente, en la educación en los distintos niveles educativos, e incluso en el desarrollo de una serie de corrientes de pensamiento pedagógico crítico del papel de la educación tradicional en las situaciones de opresión.

Bibliografía

BIELSCHOWSKY, Ricardo (1998) "Evolución de las ideas de la CEPAL", en: Revista de la CEPAL. Número extraordinario.

CARDOSO, F. H. y FALETTO, E. (2015) *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores [Primera edición: 1969]

HOBBSAWM, Eric (2006) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

MIRES, Fernando (2015) *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

PÉREZ-CRUZ, Felipe de Jesús (2011) "La campaña nacional de alfabetización en Cuba". En: *Varona. Revista Científico-Metodológica*, N.º 53.

PEREZ NAVARRO, Camila y SILVA SALINAS, Camila (2013) "Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960 – 1970". En: *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, N.º 1, Santiago de Chile.

PUIGGRÓS, Adriana (2015) *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Colihue.

RODRIGUEZ, Lidia (2015) *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.

SUASNÁBAR, Claudio (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955 – 1976)*, Buenos Aires: FLACSO-Manantial. Capítulo 1: "Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta".

TORRES, Rosa María (1990) *Alfabetización de adultos en América Latina: Problemas y tareas*. Quito: Ciudad.

UNESCO (1968) Alfabetización 1965 – 1967.

VILLALOBOS MONROY, G. y PEDROZA FLORES, R. (2009) "Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico". En:

Tiempo de Educar, vol. 10, núm. 20.

WILLIAMSON, Edwin (2013) *Historia de América Latina*. México: FCE.

YOUNG, Kevin (2005) *Educando al Hombre Nuevo: la pedagogía histórica y política de la Cruzada Nacional de Alfabetización*. Wesleyan University, Estados Unidos.

Presentación de la bibliografía obligatoria común:

Ossenbach, Gabriela y Martínez Boom, Alberto (2011) "Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950-1970)", en: *Paedagogica Historica* [Traducción de la cátedra]