



Adriana Puiggrós

**Imperialismo y educación
en América Latina**

Edición corregida y ampliada

COLIHUE

Biblioteca Adriana Puiggrós

Puiggrós, Adriana

Imperialismo y educación en América Latina. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Colihue, 2015.

256 p. ; 22x16 cm.- (Biblioteca Adriana Puiggrós)

ISBN 978-987-684-765-0

1. Imperialismo. 2. Política Educativa. 3. América Latina. I. Título
CDD

Diseño de interior y tapa: Michelle Kenigstein.

Para Sergio.

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, total o parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial.

Solo se autoriza la reproducción de la tapa, contratapa y página de legales, completas, de la presente obra exclusivamente para fines promocionales o de registro bibliográfico.



© Ediciones Colihue S.R.L
Av. Díaz Vélez 5125
(1405) Buenos Aires - Argentina
www.colihue.com.ar
ecolihue@colihue.com.ar

ISBN: 978-987-684-765-0

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA

TERCERA PARTE

Desarrollismo y educación

El progreso se convierte en "desarrollo"

La concepción desarrollista del progreso

Aunque la noción de progreso había crecido desde finales del siglo XIX ligada a la noción de desarrollo biológico, el "transformismo" darwiniano (Bury, 1971, p. 300), no fue aplicada como una categoría equivalente en relación con la evolución social de las naciones anglosajonas y a las de América Latina.

Desde el siglo XIX la sociología postulaba que la evolución natural de la sociedad hacia desarrollos superiores enfrenta fallas debidas al desajuste entre el carácter del hombre y su estado social. Cuando el hombre civilizado tuviera los suficientes deseos de perfectibilidad (es decir, condiciones morales adecuadas) las imperfecciones que obstaculizan el progreso tenderían a desaparecer.

Los norteamericanos consideraron su éxito en el progreso capitalista como un indicador de su capacidad innata de evolución y otorgaron a los obstáculos un carácter circunstancial. Pero adjudicaron a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales, culturales y raciales para conseguir, por sí mismos, el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas. Esta teoría fue asumida en las décadas 50-60 en formas más o menos explícitas por los organismos internacionales. El carácter infinito que muchos filósofos del siglo XIX confirieron al progreso se truncó frente a la meta impuesta a la evolución de los países atrasados.

El desarrollo se orientó hacia el modelo de vida capitalista. Pero el carácter "natural" de la evolución quedó referido a los países capitalistas

avanzados, mientras que los demás "carecerían" de capacidad transformista y requerirían del aporte externo para pisar los umbrales de la civilización. El concepto de progreso, aplicado a nuestras sociedades, se tornó indisoluble del aporte externo. El expansionismo encontró, así, una nueva justificación y se legalizó, nuevamente, en una ética mesiánica.

Este mesianismo se expresó también en la concepción de progreso utilizada, respecto a Latinoamérica por los antropólogos, sociólogos, economistas y pedagogos representantes de la concepción desarrollista dominante en los organismos internacionales.

La pedagogía desarrollista se nutrió en la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa (originada en el pensamiento metropolitano, pero fortalecida por el trabajo intelectual de latinoamericanos que a ella contribuyen desde instituciones tales como la CEPAL), quienes le proporcionaron conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la penetración capitalista. Mencionaremos algunas de ellas.

a) El progreso adquiere cualidades especiales al transformarse en "desarrollo". Una de esas cualidades, central en esta concepción, es su *carácter asincrónico* (Germani, 1968, p. 21). Esta asincronía, "natural", sería causa de un "retraso cultural", idea basada en los bien conocidos supuestos de base estructuralista acerca de la existencia de un "estado inicial" (en todas las sociedades y en el modelo teórico) en el cual las diferentes partes están ajustadas y hay un "estado de equilibrio social"; y de una noción de cambio no equivalente al conjunto, que indica la falta de "ajuste" o "correspondencia" o "equilibrio" o "integración" (Germani, 1968, p. 22).

b) El progreso sigue etapas determinadas y naturales. La teoría del despegue de W. Rostow dio base a teorías específicas aplicadas a Latinoamérica, que suponen la existencia de un "estado inicial" (o sociedad tradicional, o preindustrial), un estado de transición y un estado final, ideal (sociedad industrial o sociedad capitalista avanzada). A cada etapa corresponde un determinado tipo de mentalidad (actitudes, ideas, valores). Al desarrollo económico, corresponde el desarrollo de las mentalidades, en dirección coincidente con el primero: el modo de vida capitalista.

c) El progreso, en América Latina, habría sido obstaculizado por la carencia de tres elementos centrales: capital, tecnología y educación.

A diferencia de los países capitalistas desarrollados, donde estos elementos se habrían manifestado como *cualidades intrínsecas*, América Latina solamente podría adquirirlos con base en el aporte externo³².

d) En el terreno educativo, las naciones anglosajonas habrían tenido una capacidad innata, que posibilitó la evolución de su cultura y educación, la organización de sistemas escolares adecuados y la inserción de los procesos educativos en la dinámica del progreso. Las naciones subdesarrolladas, careciendo de cultura, de motivación para el aprendizaje y siendo incapaces de crear instituciones educativas propias, habrían copiado modelos, eficaces en sí mismos, pero que no supieron utilizar.

e) Como resultado de la ineficacia cultural y educativa de las sociedades latinoamericanas, podrían observarse en ellas, actualmente, *debilidades estructurales* (Medina Echavarría, 1963, p. 22). Las más importantes serían:

- inexistencia de una capa media agrícola, "es decir de la tendencia a la formación de un proletariado rural (*sic*) tan pronto como se modernicen los sistemas de producción";
- escasez de capital, particularmente capital social, y muy en especial de capital aplicado al campo de la educación;
- insuficiencia en la mano de obra calificada. No existirían problemas de oferta global de mano de obra, pero sí un déficit importante en la calificación de todos los niveles (obrero, intermedio, profesional y empresarial);
- debilidades del sistema educativo y mal funcionamiento de los mecanismos de selección;
- falta de grupos empresariales, debido a la escasa oferta que genera la estructura social y a las dificultades para la creación de nuevas

³² Grigulevich, 1976, p. 17, citando a Gough, 1968, p. 403 expresa que la mayoría de los estudios de posguerra pertenecientes a antropólogos norteamericanos arrancan de orientaciones y teorías erróneas o dudosas. "En esos trabajos se observa, entre otras cosas que el atraso económico obedece al sistema de valores vigente entre la población aborigen y a sus peculiaridades sociológicas; que sería de desear que se evitasen los rápidos cambios 'destruyentes'; que el antropólogo no puede adoptar una posición axiológica contraria a la política oficial de su país; que la comunidad local es la unidad conveniente para llevar adelante los programas de desarrollo; que el proceso principal del desarrollo se opera a través de la 'difusión' desde el centro industrial; que la revolución no señala la única práctica hacia el bienestar económico".

industrias, y, finalmente, a un factor de tipo psicosocial relacionado con las expectativas de beneficios;

Entre los factores enunciados, frecuentemente se destaca uno, al que se califica de factor decisivo: *la ignorancia e impreparación general* (Medina Echavarría, 1963, p. 23).

◦ Estas debilidades “estructurales” responderían a dos tipos de elementos: los de continuidad, que permanecen a través de la historia y aquellos que son contingentes o coyunturales.

El primero consistiría en la inconclusión del proceso de trasculturación que caracteriza la historia latinoamericana, en tanto fragmento de la cultura occidental. Ha existido una continuidad en ese sentido, llegándose a la situación actual, sin que mediara una ruptura de la “conciencia histórica”. Esta permanece ligada a Occidente, al punto de que las etapas de la historia latinoamericana coinciden con las de la historia europea.

Existen, sin embargo, ciertos obstáculos “coyunturales”. El primero de ellos está constituido por problemas agudos que procederían del despliegue hacia el desarrollo y de la aceleración del proceso histórico mundial. Estas cuestiones ponen a prueba la capacidad y el deseo de los latinoamericanos de querer persistir en “su propio ser”. Sin embargo, el *tempo* latinoamericano es peculiar: la hispanidad heredada determina que la región se encuentre en su primera fase de desarrollo mientras otras ya han alcanzado una posterior. Sin la presencia “ineludible” de la aceleración general histórica los problemas latinoamericanos se solucionarían con naturalidad. Pero, en las condiciones del mundo actual, América Latina ha llegado, a partir de los elementos permanentes de continuidad, a la primera fase de desarrollo, sin poder abstraerse de la problemática de la segunda fase que, partiendo desde los polos de desarrollo, rebota en ella (Medina Echavarría, 1963, p. 27).

La concepción podría sintetizarse como sigue. Existe un modelo triunfante de progreso. Hacia él, ineludiblemente, deben tender todas las sociedades, venciendo los obstáculos que provienen del despliegue de cualidades intrínsecas a la sociedad misma. El modelo de desarrollo capitalista debe ser una meta, porque es el único modelo posible. Hacia él se tiende, salvados los obstáculos coyunturales, de manera natural. La pertenencia de América Latina a la sociedad occidental es determinante. En este sentido, la inconclusión del proceso de trasculturación de las

sociedades tradicionales latinoamericanas representa un obstáculo cuya solución es ineludible. Trasculturación significa, en primer lugar, la superación de la “ignorancia e impreparación general”, es decir, el internalizar la cultura civilizada que los centros del capitalismo mundial difunden hacia la zona. Las causas del atraso son internas; las soluciones, por ende, necesariamente dependientes del aporte externo³³

...las distancias entre lo tradicional y lo moderno están dadas en América Latina por su propio proceso interno de desarrollo y no por la brusca yuxtaposición en un pueblo primitivo de organizaciones económicas de potencias externas. Y segundo, que no importan tanto las diferencias y tensiones entre dos modos de vida diferentes, sino el hilo de su continuidad, es decir, su penetración recíproca, las reacciones de las partes retardadas y los esfuerzos expansivos de las partes más avanzadas. De esta manera, en bastantes de los países latinoamericanos el dualismo se atenúa y disuelve en buena medida por la difusión generalizada de las aspiraciones “modernas” por todas sus zonas.

El *difusionismo* socioeconómico tiene, en el terreno pedagógico, consecuencias fundamentales. La idea evolucionista de la educación como despliegue de cualidades naturales del hombre y la sociedad, se transforma para América Latina, convirtiéndose en el despliegue de las cualidades de

³³ La opinión de Rodolfo Stavenhagen acerca del concepto de “dualismo estructural” puede aclarar el problema. Dice: “Lo importante no es la *existencia* de dos ‘sociedades’, es decir de dos polos que contrastan entre sí en términos de diversos índices socioeconómicos, sino las *relaciones* que existen entre estos dos ‘mundos’. En la medida en que el desarrollo localizado en algunas zonas de América Latina se basa en la utilización de mano de obra barata (¿no es esto lo que atrae principalmente en nuestros países al capital extranjero?); las regiones atrasadas que son proveedoras de esta mano de obra desempeñan una función específica en la sociedad nacional y no son meramente zonas a las que, por una razón u otra, no ha llegado el desarrollo. Además, estas zonas ‘arcaicas’ son generalmente exportadoras de materias primas también baratas, a los centros urbanos y al extranjero. Debido a estas razones —y a otras más— las áreas subdesarrolladas *tienden a subdesarrollarse más*, porque en ellas intervienen los procesos que Gunnar Myrdal llamó *causación circular acumulativa*. En otras palabras, en las áreas ‘arcaicas’ o ‘tradicionales’ de nuestros países acontece lo mismo que en los países coloniales con respecto a las metrópolis (v. gr. en África). Las regiones subdesarrolladas de nuestros países hacen las veces de *colonias internas*, y en vez de plantear la situación en los países de América Latina en términos de ‘sociedad dual’ con vendría plantearla en términos de *colonialismo interno*” (Stavenhagen, 1975, p. 20).

la cultura capitalista desarrollada hacia el interior de las naciones atrasadas. El pragmatismo reaparece, otorgando a los procesos político-educativos un papel principal en la implantación de un modelo científico desde el cual se planifique y controle el desarrollo.

Como vemos, el factor fundamental es, en este planteo, de tipo ideológico. Son las "concepciones de Occidente" las que aún no han sido suficientemente difundidas e internalizadas en nuestros países. Es la "debilidad" ideológica de nuestras sociedades la que las vuelve proclives a la dispersión y al debilitamiento de las creencias y a la disolución de las ideas, sin que medie su reemplazo por concepciones modernas; todas las sociedades modernas son acompañadas por situaciones de crisis durante su proceso de formación, pero los países "viejos" han tenido un proceso de crecimiento suficientemente parejo como para atenuar los efectos de la erosión que esta crisis produce; en los países jóvenes, en cambio, "la tenue capa de humus fecundo está en peligro de disolverse en catástrofes irreparables". Esta capa protectora está constituida por la conciencia racional, la racionalización de las formas de vida, y el *ethos* económico racional (Medina Echavarría, 1975, p. 129).

Estas características (que Max Weber atribuye a las capas medias) son para los intelectuales desarrollistas el elemento estratégico para el progreso. Su función es eminentemente articuladora y depende en gran medida de los propósitos y la firmeza de la "clase política" y del papel orientador de la clase dirigente (Medina Echavarría, 1963, p. 79).

El papel central de la tarea difusionista corresponde a las capas medias. Ellas deben ser consecuentes trasmisoras de la "nueva ideología" que se irradie en todos los ámbitos de la vida latinoamericana, pues poseen la energía necesaria para impulsar la gran tarea de reconstrucción de la sociedad. Ellas —con su producción teórica y con su práctica— podrán impulsar la afirmación de los postulados renovados del viejo liberalismo, que, a fin de cuentas, es la esencia de la cultura occidental, aunque en la actualidad requiera de un esfuerzo de reconstrucción y reelaboración.

En esta tarea de reconstrucción serán centrales el fortalecimiento del saber científico y el cambio de mentalidades. Pero su posibilidad depende, en gran medida, del elemento educativo: una educación renovada deberá generar el consenso del público, quien comprenderá que de

ahora en adelante nadie puede abandonarse al apacible sueño de la *sanc-ta simplicitas* (Medina Echavarría, 1963, p. 62). Las mentalidades "dormidas" de los latinoamericanos deberán ceder ante las obligaciones sociales que la hora del desarrollo presenta. En este sentido, hasta los trabajadores son "otro grupo disponible".

También el educador —o quizá en particular el educador— debe volverse hacia las conciencias atrasadas, para replanearlas de acuerdo a un liberalismo reconstituido, adecuándose a la era del desarrollo.

La Alianza para el Progreso (ALPRO): un modelo para el desarrollo dependiente

El deterioro económico de América Latina, en la segunda mitad de la década de 1950, aumentó la inestabilidad social y manifestó el carácter anticuado de las estructuras sociales y de la dirigencia política de las clases dominantestradicionales.

Preocupado por esta problemática, el gobierno desarrollista brasileño, presidido por Juscelino Kubistchek, propuso realizar la llamada "Operación Panamericana", que fue originariamente caracterizada como un Plan Marshall para América Latina. Su objetivo central era el desarrollo del hemisferio, basado en ayudas masivas de capital y tecnología. Según los políticos comprometidos con esta Operación, por primera vez se encaraba el desarrollo como un problema conjunto, acudiendo a recursos externos que tornaran factibles la importación de bienes de capital.

La idea inicial de un programa semejante al Plan Marshall, es decir, el estímulo al desarrollo interno mediante grandes inversiones extranjeras, quedó superada por la Alianza para el Progreso que comprendía la necesidad de contar sobre todo con el esfuerzo interno de los latinoamericanos, para poner en marcha un proyecto global. Esta idea tiene consecuencias de importancia en el terreno ideológico y más específicamente en los proyectos educativos. Contar con el esfuerzo interno implicaba reorganizar las instituciones de los países latinoamericanos, pero, con más fuerza aún, obtener el consenso de la población para los objetivos del desarrollo.

Construida sobre la base de la Operación Panamericana, la Alianza para el Progreso³⁴ expresa sus fundamentos en la Carta de Punta del Este, firmada el 17 de agosto de 1961 por todas las naciones del continente, con la excepción de Cuba. Los organismos que se asociaron a este pacto intercontinental y se transformaron, así, en vehículos para la implementación de las políticas correspondientes, fueron los siguientes: Organización de Estados Americanos (OEA); Consejo Interamericano Económico y Social (CIES); Banco Interamericano de Desarrollo (BID); Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC); Fondo Monetario Internacional (FMI); Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); Asociación Internacional de Fomento (IDA); Comisión Económica para la América Latina (CEPAL); se contó, además, con el apoyo de organizaciones europeas, tales como el Mercado Común Europeo, y con el especial aporte de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID).

A esta última organización le fue encomendado, por ley del Congreso de Estados Unidos, representar y administrar la participación norteamericana en la ALPRO. La AID, fundamentándose en la Ley de Ayuda Exterior, que legaliza internamente el intervencionismo norteamericano, coordinó los recursos aportados por otros organismos gubernamentales del país, tales como los departamentos de Comercio, Tesoro, Trabajo, Interior, Agricultura, Educación, Salubridad, etc. El director de la AID tiene jerarquía de subsecretario de Estado, y coordina las acciones directamente con el Presidente de la Nación.

El organismo está compuesto de cinco departamentos: Oficina de Planeamiento y Programas de Desarrollo; Oficina de Desarrollo de Capital; Oficina de Coordinación Económica, Oficina de Desarrollo Institucional, y Oficina de Administración y Operaciones. La Oficina de Desarrollo Institucional coordinó la elaboración y ejecución de los programas, y fomentó el interés de las universidades, fundaciones, asociaciones, etc., para contribuir con la Alianza.

Los programas más importantes de la ALPRO, coordinados por la AID, fueron: Alimentos para la Paz (dentro del cual se destacó la Operación

³⁴ La Alianza para el Progreso fue lanzada en la reunión del CIES (Consejo Interamericano Económico y Social, de la OEA) en Punta del Este, Uruguay, en agosto de 1961. Su concepción quedó plasmada en la Carta de Punta del Este.

Niños); Voluntarios para la Paz (*Peace Corps*); el Banco de Exportación e Importación; la participación en organismos internacionales para coordinar el financiamiento de los programas y propiciar inversiones económicas; y medidas tendientes a garantizar la legalidad internacional y el apoyo al proyecto.

Entre los países europeos que colaboraron debe destacarse a la República Federal Alemana que estableció un programa de garantías comerciales y políticas para créditos de exportación e inversiones directas privadas en América Latina (Grieco, 1967, p. 17).

La nueva concepción expansionista que revela la ALPRO puede sintetizarse en cinco puntos:

1. El desarrollo capitalista dependiente de América Latina debe ser dirigido por un bloque ideológico-político, constituido por todos los países del continente y hegemonizado por Estados Unidos. Debe impedirse la formación de cualquier bloque alternativo, y todo el programa debe realizarse en los marcos del Sistema Interamericano, que servirá de guardián de los intereses imperialistas y de dique de contención contra cualquier intento de intromisión ideológica contrapuesta.

2. Realizar una reforma economicosocial, asentada en la formación ideológica-social-técnica de "recursos humanos". Algunos comentarios importantes, referidos a este objetivo de la ALPRO, fueron:

La experiencia de las décadas pasadas demostró claramente que el desarrollo económico no depende, meramente, de la acumulación de capitales físicos y financieros, puesto que es, básicamente, problema de recursos humanos, así como de actitudes de la población (Grieco, 1967, p. 87).

En nuestro ímpetu por crear nuevos capitales, solemos muchas veces desdeñar la importancia de los recursos humanos necesarios para el desarrollo socioeconómico. Pero las fábricas, los caminos y los puentes no podrán construirse sin hombres que los planeen, que los construyan y los administren [...] Millares de hombres son necesarios para que enseñen nuevos métodos agrícolas, dirijan la administración, etc. [...] La historia del proceso de todos los países es prueba palpable de que la instrucción de carácter general y la formación de talentos, constituye la inversión a más largo plazo que puede hacerse con vistas al porvenir de cualquier Nación [...] (Dean Rusk, en Eisenhower, 1962, p. 51).

3. "Gobernar bien", mediante una planeación eficaz, y la adaptación de la administración pública y las instituciones de la sociedad civil. Se condiciona la ayuda exterior al establecimiento de situaciones superestructurales que garanticen su eficacia, en dirección a las metas del desarrollo dependiente.

4. Integración de la economía latinoamericana a un mercado común, dirigido por los lineamientos politicoeconómicos imperialistas.

Desde el punto de vista ideológico los intelectuales norteamericanos más eminentes manifiestan que en América Latina se podría haber desarrollado un proceso lineal, en el cual las inversiones y la ayuda extranjera fueran bien recibidas, si no se hubieran presentado "obstáculos externos" (refiriéndose específicamente a la influencia ideológica de la revolución cubana). Al respecto, dice Milton Eisenhower:

Los esfuerzos que ahora realizamos para estructurar una vida mejor en libertad, en este hemisferio, son pasos naturales e inevitables hacia un largo proceso evolutivo, que hubiese ya alcanzado dicho punto de decisión, de no haber sido por el hecho de que un egocéntrico dirigente cubano hubiese traicionado a su pueblo, al entregar a su Nación al férreo dominio de la conspiración internacional comunista [...] (Eisenhower, 1962, p. 34).

Este "enemigo internacional" debería ser combatido por un "programa político de pueblos ilustrados", es decir, por la unión de las élites educadas en el liberalismo y ahora sujetas a la modernización proyanqui, que contendrían el avance de las fuerzas contrarias a la "paz" y a la "democracia".

La ayuda norteamericana que se proporcionó a la ALPRO tiene, según Milton Eisenhower, continuidad con un pasado en el cual el "espíritu de hermandad" prevaleció por sobre las intenciones colonialistas. Las intervenciones se debieron a que la "gente culta" debía responder a la *barbarie* de invasores, como España por ejemplo. La ALPRO, entonces, demostraría la "generosidad" y el espíritu mesiánico norteamericano, santificado por claras convicciones religiosas (Eisenhower, 1962, p. 35). *El viejo espíritu mesiánico* dio paso, a través de la ALPRO, a una nueva concepción de ayuda mutua fundamentada en la no utilización de la intervención directa, sino en la pantalla de los gobiernos títeres que posibilitarían una penetración económica, política e ideológica en gran escala, a corto plazo,

sobre la base de la obtención del consenso de los grupos esenciales, en un plazo más largo.

En el aspecto educativo, la ALPRO destinó fondos tanto a las instituciones del sistema escolar (primarias, secundarias, técnicas y universidades), como a programas de comunicación masiva y programas de desarrollo comunitario.

La resolución E de la reunión extraordinaria, de 1961, del Consejo Económico y Social de la Alianza para el Progreso sentó las bases para la política de difusión masiva, resolviendo:

1. Recomendar al Consejo de la OEA que estudie la posibilidad de convocar, a la mayor brevedad, una Reunión Especial sobre Medios Informativos con el fin de promover la acción más adecuada para informar a la opinión pública de estos planes de desarrollo y movilizarla a su favor.

2. Señalar al Consejo de la OEA la necesidad de que el Departamento de Información Pública de esa Organización preste atención preferente a la divulgación de los esfuerzos que van a emprenderse y elabore, con la colaboración del BID y la CEPAL, un programa que persiga los siguientes objetivos principales:

a) Promover la creación o el desarrollo de los medios informativos, con fines culturales y educativos en regiones de América donde no existan o sean insuficientes, empleando los idiomas nativos en donde sea necesario, y estimulando especialmente la acción de empresas informativas y nacionales;

b) fomentar la distribución y la circulación entre los países miembros de todos los documentos y demás elementos de divulgación que tiendan a destacar la urgencia de cumplir los objetivos de la Alianza para el Progreso; divulgar el ideario democrático y sus realizaciones, y obtener el apoyo creciente de los pueblos del hemisferio, reforzando en primer término los servicios informativos de las oficinas regionales de los organismos interamericanos;

c) incrementar el conocimiento recíproco de los pueblos del continente y de las soluciones que están dando a sus problemas, dentro del espíritu de la Operación Panamericana y de la Alianza para el Progreso,

favoreciendo el intercambio de representantes de todos los sectores sociales, especialmente estudiantes, obreros y campesinos.

3. Recomendar a las agencias noticiosas, órganos de prensa, entidades de publicidad, empresas de radio y televisión y fundaciones que orienten e intensifiquen sus esfuerzos para poner término al actual desconocimiento de la realidad americana y de sus pueblos entre sí.

4. Señalar a los gobiernos y a los educadores la necesidad de que los centros de enseñanza contribuyan a divulgar el proceso de desarrollo económico y social que va a inspirarse en la Alianza para el Progreso, y dotar a esos centros de los medios indispensables.

5. Sugerir a la OEA y a los gobiernos de los países miembros que promuevan la realización de conferencias, seminarios y mesas redondas para dar a conocer y discutir los principales problemas económicos y sociales del Hemisferio y sus posibles soluciones dentro del marco de la Alianza para el Progreso.

6. Formular un llamamiento a la opinión pública del continente y muy en particular a los sindicatos, organizaciones gremiales y asociaciones estudiantiles a fin de que se compenetren en las proyecciones sociales de la Alianza para el Progreso y participen activamente en la divulgación de sus objetivos y ejercicios de su programa.

La política de difusión de la ALPRO tiende a convertir esta operación en una alianza que trasciende los acuerdos formales entre las naciones: pretende incidir en el establecimiento de un pacto social interno, en una alianza de las clases nacionales que apoye el proyecto imperialista.

Pero esta tarea no es confiada totalmente a los gobiernos, los medios de difusión y los intelectuales locales. Los norteamericanos —como ya hemos explicado largamente en capítulos anteriores— pretenden actuar de forma, directa e indirecta, sobre los intelectuales orgánicos nacionales, formar nuevas capas de intelectuales orgánicos del Imperialismo y recuperar definitivamente a los intelectuales subalternos. En este sentido, así como consideraron necesario enviar “expertos” para reeducar a las capas medias, y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales de las clases dominantes tradicionales, elaboran proyectos de penetración directa y profunda sobre los intelectuales subalternos (los líderes de las comunidades, los

profesionales de provincia, los burócratas de municipio, etc.), de manera que en un mediano plazo, estos puedan transformarse en multiplicadores de las ideas desarrollistas dependientes, en el seno de las capas más pobres de la sociedad. En este sentido, los *Peace Corps* representan el intento más claro para el análisis y nos servirán luego de ejemplo.

El programa de reformas de la ALPRO dibujó la ruta de un imaginario progreso como respuesta a las esperanzas de las capas medias. Ocultando el carácter sometedor de la ayuda externa imperialista, creó falsas expectativas respecto a la posibilidad latinoamericana de un desarrollo capitalista autónomo.

Las metas planteadas fueron las siguientes:

- aumento del índice de crecimiento económico *per cápita*;
- aumento de las fuentes de trabajo y disminución de la desocupación;
- distribución equitativa de la renta nacional;
- estabilización de los precios de los productos básicos;
- reducción de la mortandad infantil y mejoramiento de los servicios

de salud pública;

- construcción de viviendas dignas de la condición humana;
- eliminación del analfabetismo y ampliación de las posibilidades de educación vocacional, secundaria y superior.

Estas promesas pretendían obrar como una convocatoria a la ciudadanía para lograr su colaboración en la superación de los obstáculos sociales —tanto individuales como institucionales— que, según los desarrollistas, impedían el progreso. Solamente el esfuerzo conjunto —decían— lograría el cambio necesario para que los capitalistas se interesaran por las inversiones en Latinoamérica, y, por lo tanto, para que el desarrollo se convirtiera en una realidad.

Ese esfuerzo tenía como objetivos:

1. *Lograr cambios en la estructura de la demanda*: se trataba de transformar las características del consumidor, quien debía adaptarse al nuevo tipo de oferta, tanto desde el punto de vista económico como, sobre todo, desde el de su mentalidad.

2. *Controlar el crecimiento demográfico*: la explosión poblacional entra en contradicción con las características del empleo en una estructura productiva “moderna”, que llega rápidamente al tope de su capacidad de absorción de mano de obra, generando sectores desocupados, proclives a

desarrollar conflictos sociales y a crear inestabilidad política. Una de las soluciones convergentes a la solución de este problema, junto con el control demográfico, era lo que Raúl Prebisch llamaba “*acumulación de cultura*”, a un ritmo superior al crecimiento demográfico. Esto implicaba la combinación de la limitación de la natalidad en los sectores trabajadores con el rápido cambio de mentalidades de los sectores absorbidos por el sistema productivo.

3. *Educación y capacitación técnica*: la escasa proporción de gente con oportunidad de recibir enseñanza media y superior constituye un obstáculo para la movilidad social y un desperdicio de aptitudes, iniciativas y energías vitales. Un mayor acceso a la cultura significaría mayores posibilidades de ejercer la iniciativa individual. Las deficiencias en el sistema educativo inciden en estas dificultades, generadas principalmente por una estructura social que imposibilita la movilidad. La movilidad social es la base para que el sistema económico de un país tenga “validez”. Para ello es necesario que individuos provenientes de diferentes grupos sociales lleguen a los niveles superiores del sistema educativo. Se manifiesta, sin embargo, un divorcio entre los sistemas educativos y las exigencias presentes y futuras del desarrollo económico y social. La “solución de fondo”, por lo tanto, es atacar el problema educativo en relación con el desarrollo socioeconómico.

Casi todos los gobiernos presentes en la reunión de Punta del Este (con la conocida excepción de Cuba), otorgaron su apoyo a la ALPRO, cumpliendo así con el primer objetivo de esta: reforzar el sistema interamericano bajo la hegemonía norteamericana y comprometer a la mayor parte de los países en la cruzada continental contra la subversión, el comunismo, el nacionalismo populista y la lucha antiimperialista. Las puertas jurídico-políticas de América Latina fueron abiertas por su cancerberos: los políticos representantes de las clases dominantes proimperialistas. Pero la penetración de la sociedad civil es un proceso mucho más complicado. La reunión de Punta del Este constituyó —como decía el director de la ALPRO en Brasil³⁵— un

³⁵ Francisco de Assis Grieco, nacido en Río de Janeiro, Brasil, en 1924, a quien citaremos varias veces en este trabajo, fue diplomático, maestro en Economía Política, y ministro de Gobierno de su país (1966). Desde 1964 fue asesor del ministro de Planación para dirigir las actividades del organismo coordinador de la ALPRO en Brasil, COCAP.

acuerdo para “gobernar bien” (Grieco, 1967, p. 86), paliando las críticas crecientes de los sectores afectados por la penetración económica imperialista y realizando las indispensables reformas estructurales. Debe destacarse que la ALPRO tuvo en cuenta tanto a las instituciones del Estado como a las de la sociedad civil. En este sentido consideraron que para lograr la prosperidad de las naciones subdesarrolladas era necesaria la “determinación íntima de progresar” es decir,

... la movilización de recursos y energías nacionales, el uso de instituciones patrias y, por encima de todo, una consagración intangible del espíritu y la voluntad nacional, una concentración mental en el esfuerzo, y la resolución infatigable que es esencial a todas las realizaciones humanas [...] Cuando no existe tal espíritu, no hay cantidad posible de ayuda exterior que deje rastro permanente en la vida de la Nación [...] (Eisenhower, 1962, p. 147).

Ese “rastro permanente”, como bien saben los norteamericanos, no se garantiza con la acción represiva directa. Ésta debe transformarse en autocontrol, en un espíritu colectivo orientado hacia la negación de los factores transformadores de la sociedad, introducirse en las conciencias, en las conductas, en las instituciones. Los político-pedagogos norteamericanos y proimperialistas de la década de 1960 aspiraban a reservar el uso de los aparatos represivos para los momentos de pérdida de consenso, como resguardo de los intereses económicos y del poder en el aparato de Estado del Imperialismo frente a momentos de avance de las fuerzas populares y de agregación de las clases oprimidas en torno a una hegemonía y una organicidad realmente cuestionadoras del poder imperialista-oligárquico. Esto no significa que la represión estuviera ausente del proyecto desarrollista: sus ideólogos aspiraban a que jugara un papel complementario —en su forma manifiesta y brutal— y que se instalara permanentemente en el interior de la sociedad civil. Por otra parte, debe destacarse la transferencia de la represión —especialmente desde experiencias como la de Santo Domingo— a los aparatos de los Estados nacionales. Esta es otra de las manifestaciones de la intención norteamericana de introducirse en nuestras sociedades y ejercer su dominio desde lo más profundo de su naturaleza. Refleja, también, la comprensión del peligro que significa la continuidad de una ideología —generalmente expresada a través de

movimientos muy amplios, de tinte antiimperialista, y de movimientos más estrechos, localistas, o conducidos por sectores de izquierda— que se expresa políticamente en casi todos los países de América Latina como una permanente oposición manifestada a través de diversos canales, sindicatos, agrupaciones políticas, grupos intelectuales y que, en forma de movimientos masivos policlasistas, antiimperialistas y antioligárquicos, accedió al poder del Estado, en momentos de pérdida de consenso de las clases dirigentes tradicionales.

Educación y dirigentes para el desarrollo

En la década del 60, la preocupación por la carencia de líderes aptos para actuar como cadena de transmisión del proyecto y la concepción desarrollistas cundía en los círculos políticos norteamericanos y entre los latinoamericanos proimperialistas. Del 18 al 20 de octubre de 1961 se realizó en Nebraska una reunión sobre cooperación internacional³⁶, en la cual intervinieron, entre otros, Francis Miller, asistente especial del secretario de Estado para la Educación y los Asuntos Culturales del Departamento de Estado, Paul S. Welty, secretario general de la Confederación Mundial de Organizaciones de Maestros, con sede en Washington, George I. Blankstein, eminente profesor del Departamento de Ciencias Políticas de la Northwestern University de Evanston, Illinois y consejero del gobierno en asuntos latinoamericanos y Rogers B. Finch, jefe de la División de Relaciones Universitarias de los *Peace Corps*. En esta reunión, los asistentes coincidieron en que el problema del liderazgo era crucial para garantizar un desarrollo de América Latina dirigido hacia el capitalismo, y como garantía para que los norteamericanos pudieran penetrar sin inconvenientes.

Francis Miller expresó que el papel del Departamento de Estado en el área de la cooperación internacional para el desarrollo de los países atrasados era decisivo y que, en este sentido, la primera tarea que ese organismo debía encarar era el aprovechamiento de los estudiantes extranjeros

—que residieran en Estados Unidos— como transmisores hacia sus países de una imagen mejorada de los norteamericanos. “Las puertas de América Latina están abiertas para nosotros, y las de África también [...]”, declaró insistiendo en que debía utilizarse personal nacional adecuadamente formado (Miller, 1961, p. 8).

En las palabras de Miller se evidencia la urgente necesidad de formar intelectuales orgánicos del Imperialismo, pero también la preferencia del gobierno por incorporar en tal carácter a los intelectuales de los países dependientes. Jaime Benítez (Miller, 1961, p. 50)³⁷ fue más allá aún, censuró a EE. UU. que “[...] a pesar de la existencia de sus grandes universidades, de su liderazgo internacional indiscutible y de sus grandes necesidades [...]” disponga de un número limitado de agentes para el trabajo exterior; este autor considera que en los últimos años se ha desprestigiado la tarea pública entre los norteamericanos y a consecuencia de este hecho es que recluta “personal de segunda clase”, en especial hijos de inmigrantes italianos, irlandeses o judíos; dice, además, que uno de los valores más loables de la sociedad norteamericana es que la justicia esté administrada por los sectores “educados”. A ellos apela para que garanticen la paz mundial y conduzcan a los pueblos atrasados hacia el desarrollo. Benítez es un ejemplo típico del intelectual orgánico que pretende formar Miller: asume como propio el proyecto imperialista, proporciona a los norteamericanos los datos necesarios para conocer el área, elabora estrategias para facilitar la penetración.

Pero la opinión más ferviente que Benítez proporcionaba a los norteamericanos era: “Yo estoy convencido de que la cuestión del liderazgo va al corazón de los problemas del hemisferio...” (Miller, 1961, p. 55). George I. Blankstein avalaba esta opinión de Benítez, expresando que mientras Estados Unidos se siente cerca de América Latina, algunos países latinoamericanos se cierran a Estados Unidos. Recuerda Blankstein, como ejemplo, el caso de Cuba, y las palabras del presidente mexicano Porfirio Díaz “...pobre México, ¡tan lejos de Dios y tan cerca de los

³⁶ Se trata de la Fourth Annual Conference on International Understanding, organizada por el Committee on the International Relation of the American Association of Colleges for Teacher Education y el *College* de la Universidad de Nebraska.

³⁷ Jaime Benítez era representante oficial de la Universidad de Puerto Rico en la Conferencia y actuó como agente norteamericano en conflictos con países del Caribe, particularmente en el problema de Santo Domingo.

Estados Unidos!". Pero esta actitud de los latinoamericanos surge, según el autor, de malentendidos entre ambas partes; Blankstein piensa que los norteamericanos no tienen interlocutores adecuados en los países atrasados, porque estos carecen del tipo de cultura necesaria para comprender la naturaleza de un proceso de desarrollo. Las clases dominantes tradicionales no producen intelectuales aptos, sino que educan de acuerdo a una cultura humanística que no trasmite los conocimientos "científicos y mecánicos" necesarios para el progreso. Aquello que los latinoamericanos llaman "civilización" dista mucho de una "verdadera cultura", dice Blankstein, y corresponde a las ideas transmitidas por las clases altas, que, en realidad, son las únicas educadas. Blankstein insiste en la ineficiencia de los intelectuales que educan las clases dominantes para el desarrollo: la concepción que los intelectuales aptos deben transmitir difiere de las ideas de las clases dominantes tradicionales.

Benítez coincide con el profesor de la Northwest University, pero aporta elementos que aclaran aún más el panorama. Dice el portorriqueño que América Latina cuenta con una élite explotadora pero no dirigente. Y, nuevamente, utiliza un argumento racista de vieja data para explicar la inferioridad respecto a las élites dirigentes norteamericanas: la matriz hispánica en la que crecieron los dirigentes latinoamericanos, matriz en la cual cobran valor la Iglesia, las guerras, las letras, pero no el servicio político cotidiano. Para colmo, en los últimos años, cuando esta élite descubrió a EE. UU. y recurrió al gran país del Norte para educarse, se topó con un período de desprestigio de la acción pública y con un decrecimiento de las responsabilidades sociales. Pero, según Benítez, la responsabilidad de esta élite es tremenda: ella no se ha preocupado por aquellos a quienes "la costumbre y la justicia han puesto a su cargo".

Se afirma en la Conferencia que las élites latinoamericanas no sirven, ni por su ideología, ni por su preparación, para conducir el cambio de la sociedad tradicional hacia la sociedad moderna. Más aún, su ineficacia se expresa como carencia de un liderazgo, como falta de dirigencia, y puede redundar en profundos desórdenes sociales. Dice Benítez:

...Un peligro claro y presente es que este rol de abrazar la causa del cambio social, *rol que tan naturalmente pertenece a la gente educada*, caiga en manos de los demagogos y nacionalistas, los oscurantistas y

los que originan problemas, la gente armada con clichés y no con programas. La perdición no sería solamente la perdición de la gente; sería también la perdición del mundo (Miller, 1951, p. 54). [Cursivas nuestras.]

En estas palabras se evidencia el parentesco entre la vieja concepción "educacionista" latinoamericana y el mesianismo desarrollista. Nada ha cambiado básicamente: solo deben adecuarse las ideas dominantes a los nuevos tiempos, hay que modernizar las élites. La sociedad, tal como pensaban nuestros político-educadores de fines del siglo pasado, debe ser transformada por los educados: sus ideas deben conducir a los bárbaros, cuya raíz indígena e hispánica tanto los aleja de la civilización. Pero Benítez no conserva el cariz romántico de la concepción educacionista. Él no considera que el pueblo deba ser educado para participar políticamente. Dice:

...Ahora, usando la palabra "política" en su sentido no aristotélico, la "despolitización" de la sociedad y la educación es lo que se requiere urgentemente. Esto es particularmente cierto en el campo de la educación universitaria. Nuevamente aquí, trágicamente, pero por razones enteramente diferentes, América Latina se encuentra con una estructura educativa igualmente inadecuada para sus élites dirigentes y para los grupos subalternos (Miller, 1961, p. 53).

La consolidación del liderazgo de las clases dominantes es, para Benítez, el problema central. Según él, los líderes del nivel de Rómulo Betancourt, de Venezuela y de Lleras Camargo de Colombia, son ejemplos de una política capaz de aunar las fuerzas de la derecha y la izquierda moderadas contra los extremismos y en dirección a las metas del desarrollo, han podido dominar el creciente fervor nacionalista que, inyectado en los sistemas educativos, surgió como resultado de tensiones, miedos e incertidumbres instalados en la sociedad, detrás de los cuales se oculta el espectro del marxismo.

Para Benítez, los sistemas educativos son instrumentos fundamentales en la dirección de la sociedad y es de suma importancia la capacidad de los líderes para transmitir ideas acordes a la necesidad de despolitización del conjunto y politización de las élites; agrega:

¿Podrán los sistemas educativos de América Latina sobreponerse a su presente orientación altamente nacionalista, o incluso aguantar las presiones para aún más que esto? Yo no lo sé. Confiemos fuertemente en que todos, seremos tan fuertes en nuestra fe y tengamos confianza suficiente en el estar en lo cierto que en nuestros respectivos fuertes podamos estar firmes, abogando por sistemas educativos comprometidos con la búsqueda de la verdad y con el servicio al hombre. Estos son los fundamentos reales de la educación (Miller, 1951, p. 56).

La necesidad de inculcar a los educadores ideas diferentes a las que trasmite el sistema educativo tradicional no pasó inadvertida para los ponentes de la Conferencia: ellos adjudicaban un papel trascendente a la tarea de difusión de la concepción norteamericanista dependiente que los maestros debían desarrollar y consideraron indispensable garantizar su preparación. Pero esta preparación debía basarse en la acción directa del Imperialismo, evitando la intermediación de las instituciones nacionales. (La tarea más importante del Proyecto Principal para la Extensión y Mejoramiento de la Educación en América Latina —al cual examinaremos luego más detenidamente— había sido ya la de promover el vínculo entre los intelectuales orgánicos del Imperialismo y los maestros latinoamericanos). En este sentido, las palabras del profesor Welty³⁸ son muy significativas:

Es mi convicción que la paz del mundo descansa, en gran medida, en los educadores [...] en los países de desarrollo reciente, los educadores, debido a su *background* educativo surgen frecuentemente como hombres claves y en muchas instancias han sido llamados a conducir sus países para iluminar su desarrollo. Sin embargo, para muchos de ellos —demasiados— el camino es desconocido y el destino oscuro. Necesitan la guía de hombres y mujeres de los “países viejos” que ya han conocido y sobrepasado los problemas a los cuales se enfrentan ahora ellos. Nosotros, los educadores norteamericanos, podemos y debemos contribuir constructiva y positivamente al progreso de las tierras adolescentes a través de nuestra propia experiencia, así como de nuestra asistencia material (Miller, 1961, p. 15).

³⁸ Asistente Secretario General de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de Maestros, Washington, D. C.

Es importante comprender que los norteamericanos otorgaban especial importancia al papel dirigente de los intelectuales y, por lo tanto, a la necesidad de una respuesta orgánica de su parte hacia el modelo imperialista de desarrollo. Todos sus proyectos de modernización de las instituciones y, en particular, del sistema educativo, e incluso los programas de inversiones económicas, giran sobre el eje de la modificación de las mentalidades. Esta concepción está relacionada con la importancia que otorgan al aporte nativo para los programas de desarrollo dependiente. El esfuerzo debe apoyarse en el trabajo interno; el aporte externo es el capital, la tecnología y la ayuda ideológica, lo cual es coherente con el interés norteamericano de utilizar la mano de obra nacional para llevarse los beneficios económicos de su plustrabajo. Por otra parte, el interés en la modificación de las mentalidades manifiesta que el proyecto imperialista es un proyecto a largo plazo: se trata de una estrategia de penetración profunda; contempla no solamente la adaptación coyuntural de la estructura a las necesidades de los monopolios, sino también la adaptación de los mecanismos de reproducción social para garantizar la reproducción de su hegemonía.

La “modernización” del sistema educativo

La idea de ligar la educación al desarrollo capitalista dependiente de América Latina tiene numerosos antecedentes, de los cuales mencionaremos solo algunos. Ellos son: el Congreso Americano de Maestros, realizado en 1943; la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Extensión de la Educación Primaria, Gratuita y Obligatoria en América Latina, del 24 de abril al 15 de mayo de 1956; la Segunda Reunión Americana de Ministros de Educación, realizada del 3 al 9 de mayo; la Segunda Reunión del Comité Interamericano Cultural, también del 3 al 9 de mayo, todas ellas realizadas en Lima, Perú; y el Seminario de Planeamiento y Programación del Estudio de la Educación Primaria en América Latina, realizando en Huacapí (Perú), del 9 al 22 de mayo del mismo año.

Estas reuniones coincidieron respecto a la caracterización de la problemática educativa y cultural de la región y propusieron metas en común. La síntesis de su concepción se concretó en el mencionado Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América La-

tina (formación de maestros), aprobado en la Conferencia General de la UNESCO, que tuvo lugar en Nueva Delhi, durante el mismo año (Secretaría de la UNESCO, 1966, p. 16).

En 1958, en Washington, se llevó a cabo el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, en el cual se discutió la relación entre planeamiento educativo y desarrollo económico.

En 1960, la Conferencia General de la UNESCO consideró a la educación como un factor del desarrollo económico, concepción que asumió carácter oficial. En 1961, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento proclamó en su Asamblea General que estaba dispuesto a recibir, por medio de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) —agencia del Departamento de Estado norteamericano—, pedidos de créditos y empréstitos para programas educativos relacionados con programas de desarrollo económico regional (el Banco estableció un sistema para la concesión de créditos que no consistía en subsidios presupuestarios sino en financiamiento a programas concretos o a instituciones seleccionadas previamente). El Banco hacía hincapié en el carácter de inversión de la educación, facilitando por esa razón las reformas y las innovaciones que pudieran mejorar el rendimiento externo de los sistemas educativos —evaluados de acuerdo con categorías económicas— e incrementaba la formación de recursos humanos, calificados en cupos diversos de acuerdo al programa de inversiones con el que contara el país o aquel que promoviera el mismo Banco.

En 1961 se expidió la Carta de Punta del Este, acordándose la Alianza para el Progreso. Su programa educativo es una pieza fundamental en lo que respecta a la concepción desarrollista de la educación de la década de 1960.

En 1962, la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) empieza a conceder créditos internacionales para programas educativos. Paralelamente, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1970, p. 269) centra su interés en el problema de planeamiento.

La UNESCO, por su parte, administraba en 1963, la quinta parte del Fondo Especial de las Naciones Unidas y el 18% del programa total de asistencia técnica de ese organismo y de los organismos especializados para el desarrollo económico. Todas las reuniones y conferencias de las décadas del 50 y 60 habían insistido en considerar a los maestros un obstáculo para la modernización y expansión de la educación. Se aducían

motivos de índole económica —bajos salarios, falta de incentivos—; de índole administrativa —mala distribución geográfica, carencia de un sistema de promoción—; de índole académica —mala preparación— y de índole ideológica. La OIE y la UNESCO reiteraban, en 1959, la necesidad de aumentar el número de profesores en todos los niveles y ramas de enseñanza (Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1970, p. 223).

En los años 1961-1962, bajo el signo de la ayuda externa para la modernización de la educación, la UNESCO envió, a diversos países, 25 misiones compuestas por educadores y economistas con la finalidad de asesorarlos en el planeamiento integral de la educación, en su mayor parte en relación con metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban, en su mayoría, financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales (BIRF, UNESCO) y por fundaciones privadas. El grupo UNESCO - BIRF - FORD colaboró activamente en la formación de expertos y en la promoción de misiones educativo-económicas a los países subdesarrollados. En 1963 patrocinó la creación del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, en París, nombrando como director a un importante pedagogo norteamericano, Phillip Coombs, a quien nos referiremos más adelante.

Ya desde 1956 el Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria³⁹ impulsaba la creación de oficinas de planeamiento y seccionales del Proyecto dentro de los ministerios de Educación de todos los países latinoamericanos. Estas oficinas eran conducidas por personal enviado especialmente para esa tarea por la UNESCO y la OEA.

El Proyecto Principal cumplió con una función que trascendió en mucho los objetivos "educacionistas" que su texto plantea. Bajo la cobertura de

³⁹ El Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina (formación de maestros) fue aprobado en la IX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en 1956, en Nueva Delhi, y su desarrollo fue previsto para diez años. Sus fines fueron los siguientes:

- 1) Estimular el planeamiento sistemático de la educación.
- 2) Extender los servicios educativos para la población en edad escolar.
- 3) Revisar los planes de estudio de la escuela primaria para adaptarlos a los cambios y aspiraciones de la sociedad.
- 4) Mejorar los sistemas de formación y perfeccionamiento docente.
- 5) Preparar en cada país latinoamericano un núcleo de dirigentes y especialistas en educación, capaz de impulsar y orientar las reformas (Secretaría de la UNESCO, 1975, p. 17).

la vinculación existente entre educación y desarrollo, se programó la desvinculación de las políticas educativas nacionales respecto de las clases dirigentes tradicionales y del aparato de Estado para transformarlas en apéndices del programa educativo de los organismos internacionales para la región.

El Informe de la Comisión que evaluó el Proyecto Principal en 1966, expresa claramente esta intención:

[El impulso que dieron las actividades del Proyecto Principal] [...] tanto en el esfuerzo nacional, así como en la ayuda en muchas formas de agencias internacionales, cambió la situación grandemente. La extensión de servicios en todos los niveles transformó la educación de una operación en pequeña escala a una de gran magnitud, contando con un presupuesto más alto que nunca y teniendo prioridad en muchos países. Frente a esto, el Ministerio no podía dirigir los detalles de una máquina ya más grande y compleja. El Ministerio se veía obligado a depender más de sus especialistas que ya estaban preparándose en los centros establecidos por el Proyecto Principal y en algunos centros establecidos en los propios países. La oficina de planeamiento comenzó a estudiar y analizar los problemas de educación y buscar sus soluciones. Guatemala, Costa Rica y muchos otros países crearon una estructura nueva con el propósito de descentralizar algunas responsabilidades. Esto trajo como consecuencia la reducción de gestiones que tenían que tramitarse a través del propio Ministerio y otros altos funcionarios, los cuales al ser librados de estos pequeños detalles, pudieron dedicarse a la preparación de planes a largo plazo en la educación [...] (Secretaría de la UNESCO, 1975, p. 110).

Otro párrafo que complementa y aclara el anterior expresa que ...la falta de continuidad en la política educativa de muchos países, y las deficiencias en la administración y supervisión de los sistemas escolares, limitan tanto el aprovechamiento eficaz de los medios disponibles como la obtención de nuevos recursos para el desarrollo de la educación (Secretaría de la UNESCO 1975, p. 17).

La intención de otorgar a los programas educativos un carácter más amplio que aquel que pudiera conferirle el Ministerio Nacional no obedece a causas técnicas, como procura mostrar el párrafo anterior, sino a la intención de poner a la educación al servicio de la planificación socioeconómica

realizada por los intereses capitalistas internacionales en cada país. Los organismos internacionales, por otra parte, guardan para sí el poder de decisión respecto del tipo de educación que se programará. Esto, en otras palabras, significa decidir qué tipo de recursos humanos se promoverán y qué ideología se difundirá. La desconfianza hacia los organismos nacionales del Estado, típicos de países atrasados –según esta concepción–, inestables y poco eficientes, parte en realidad de un problema que ya hemos planteado: la carencia de intelectuales formados en la concepción desarrollista, de tecnócratas eficientes para los intereses del Imperialismo y del peligro que implica que la planificación de la educación quede en manos de cuadros pertenecientes a las antiguas clases dominantes. La modernización de la élite intelectual implica el reemplazo de los pedagogos surgidos de la burocracia estatal o de los representantes de los sectores políticos locales por expertos importados hasta tanto se cuente con un nuevo grupo de especialistas locales formados con una mentalidad internacional y tecnocrática.

Estos expertos nacionales eran respaldados por los organismos internacionales, que otorgaban a su tarea el carácter de neutralidad política y científica necesario para que su intervención apareciera como reglada por las normas del desarrollo hacia la modernización. Su desconexión respecto a la política local tenía dos beneficios secundarios: aumentaba el carácter técnico de su imagen y de su tarea y reaseguraba la desconexión ideológica del experto en relación a los intereses locales. Por otra parte, esta desconexión respecto a la política nacional garantizaba que los programas educativos se seguirían desarrollando más allá de los cambios frecuentes, típicos de los gobiernos latinoamericanos. El control de la educación pasaba de los organismos nacionales a los organismos internacionales dominados por el Imperialismo. La cooperación internacional surgía como forma de control directo de los programas educativos y como vehículo para la penetración ideológica y socioeconómica.

Pero resta aún examinar un problema importante. Se trata de la función social que los expertos nacionales, formados con la mentalidad modernista, deberían jugar en sus propios países.

La ideología de los expertos respondía al sector desarrollista de las clases dominantes locales, y estaba aún más profundamente conectada con la élite tecnocrática internacional, directamente ligada al Imperialismo, tanto desde el punto de vista ideológico como desde el económico. Esto debía traducirse

en algún tipo de organicidad por parte de los intelectuales subalternos al servicio de la educación. Los miles de maestros que se mezclaban cotidianamente con la población constituían capas inseguras, y peligrosas para el proyecto desarrollista, dada su pertenencia socioeconómica. Por esta razón, era necesario rescatar los elementos esenciales del educacionismo, modernizar las mentalidades pasando del "normalismo" al tecnocratismo, elevar el estatus profesional del maestro, y darle un carácter técnico-científico a su tarea. Esta tecnocratización de la docencia, facilitaría que el viejo inspector o burócrata con el cual se identificaban y al cual aspiraban alcanzar, quedara deslucido frente a los misterios de la técnica sofisticada poseída por los expertos. En este sentido, los innumerables cursos de especialización que recibieron los maestros latinoamericanos desde la década de 1960 referidos a diversos aspectos técnicos de la educación, cumplieron mucho más con el objetivo de jerarquizar una imagen tecnocrática del proceso educativo, que con el de capacitar realmente a los maestros para la utilización de modernas técnicas aplicadas a la enseñanza.

Economicismo y formación de recursos humanos

Durante la década de 1960 existió una marcada tendencia economicista entre los educadores desarrollistas. La educación era considerada un factor y un prerrequisito para el desarrollo y se hacía hincapié en reformas que tendieran a subordinar la educación a la economía. La Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación, de 1968, propuso considerarla como una variable más en la "ecuación del desarrollo". Desde este punto de vista, la fuerza de trabajo humana empezó a categorizarse como "capital humano", teniendo en cuenta la rentabilidad que produce la inversión en este rubro.

Algunos estudios sostienen que el trabajo calificado es más rentable que el no calificado, aunque su costo es mayor (teniendo en cuenta tanto la inversión realizada en términos de educación formal del trabajador, como la inversión posterior llevada a cabo por el Estado o la empresa privada para su capacitación).

En los 60 se desarrollaron estudios tendientes a elaborar categorías universales que permitirían clasificar la mano de obra según su

calificación diversificada y realizar cálculos acerca de la incidencia de la calificación en la productividad. Estos estudios formaban parte de la tarea de planeamiento y tenían como meta el cálculo de la inversión en calificación de la fuerza humana necesaria y el tipo y cantidad de calificación que el sistema productivo requeriría en plazos cortos, medianos y largos.

Los problemas más importantes que presentaba este tipo de análisis eran (Debeauvais en Vaizey, 1967):

- La carencia de clasificaciones confiables y universalizables de las ocupaciones.
- La dificultad para establecer una correlación lineal entre la capacitación que corresponde a las especializaciones o profesiones, proporcionadas fuera de la empresa, y los requerimientos ocupacionales específicos de estas últimas.
- La necesidad de que el sistema de clasificación elegido para el análisis esté compuesto por categorías comparables con categorías económicas y pedagógicas.
- La necesidad de hacer compatible por sectores de actividad en correspondencia con las que utilizan las contabilidades nacionales.
- La necesidad de establecer equivalencias entre las clasificaciones profesionales y las clasificaciones del sistema educativo.

Estos problemas se hicieron especialmente agudos cuando se quiso aplicar el análisis a países subdesarrollados. La distribución de la población en categorías acordes con su capacitación varía mucho más y difiere de las clasificaciones utilizadas en Europa y Estados Unidos; difieren las necesidades empresariales en cuanto a la calificación de su mano de obra; existe una disparidad mucho mayor entre el producto del sistema educativo y las calificaciones requeridas por el sistema productivo.

Los economistas desarrollistas de la década de 1960 cifraban sus esperanzas en la idea de que los "cambios en la economía", sumados al incremento de la capacitación, serían causa de una movilidad vertical y horizontal que tendería a equilibrar el acceso de todas las capas educadas a las respectivas ocupaciones que el sistema les depararía. La tendencia a

incorporarse al proceso capitalista debería, según ellos, abarcar a toda la sociedad, así,

[...] el campesinado aferrado a su economía de subsistencia que se incorpora a procesos de producción semindustrial o industrializados, y el marginado y subempleado urbanos que se vinculan a frentes de mediana y alta productividad, están siendo objeto de un proceso de ascenso social. El obrero calificado, que a través de las reivindicaciones sociales y de un aumento paulatino y sostenido de su ingreso va educando a sus hijos y modificando sus patrones de vida, está en franco proceso de escalamiento social. El profesional, que puede incrementar su nivel de vida y al mismo tiempo ahorrar y adquirir progresivamente un pequeño patrimonio, está en proceso de movilidad social (R. Urría, 1965, p. 22).

Los desarrollistas plantean la "movilidad" como un proceso de reacondo de las fuerzas sociales, dentro del marco del crecimiento capitalista. Desde este punto de vista, es necesario capacitar diferenciadamente a los sectores sociales (alfabetizar a la gran masa, proporcionar una capacitación técnica a los sectores obreros y medios y dar educación más sofisticada a las élites). Sin embargo, los desarrollistas comprendían que los cambios proyectados debían canalizarse por vías perfectamente programadas, para evitar el desbordamiento social. Por esta razón, en los planes de desarrollo se otorgó especial importancia a la formación de "cuadros medios", es decir, de aquellos que cumplirían funciones de dirección y control⁴⁰⁻⁴¹. La generalización de la edu-

⁴⁰ Como ejemplo, cabe recordar que, en 1965, de los 69 proyectos cuya ejecución se hallaba a cargo de la UNESCO, 42 se dirigían a la formación de técnicos o ingenieros. Estos proyectos, distribuidos en 32 países, costaban a los gobiernos interesados más de 130 millones de dólares, a lo cual se sumaba una contribución global del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Fondo Especial), ligeramente superior a los 49 millones. En estos 42 programas trabajaban más de 200 expertos de la UNESCO, habiendo más de 18 mil estudiantes matriculados.

En 1964, solo ocho proyectos de 42 eran para América Latina, entre ellos:

-*Colombia*: Programa de la Universidad de Santander. Bucaramanga; Programa de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Bogotá.

-*Chile*: Programa de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Concepción.

cación común se dejaría en manos del sistema escolar y las empresas empezarían a asumir responsabilidades directas en la capacitación (Lawyers, 1971, Vaizey, 1967).

La tendencia a masificar la alfabetización y la educación común en los países latinoamericanos —y en el Tercer Mundo en general— fue cediendo desde la segunda mitad de la década de 1960, frente a la tendencia a realizar programas específicos, "funcionales" a las necesidades del desarrollo económico. Alrededor de 1966, casi todos los programas de alfabetización emprendidos por la UNESCO, o avalados por esta organización, estaban orientados hacia sectores determinados de la agricultura o la industria (*Revista Crónica de la UNESCO*, 1966, p. 12).

Las inversiones educativas se orientaron hacia una educación dirigida a objetivos específicos, como la contribución a la formación de mano

-*Ecuador*: Programa de la Escuela Politécnica Nacional de Quito.

-*México*: Programa de la Escuela Nacional de Formación de Profesores de Enseñanza Técnica. México, D. F.

-*Perú*: Programa de la Escuela de Tecnología de la Universidad Nacional de Ingeniería, Lima.

-*Venezuela*: Programa del Instituto Politécnico Nacional. Barquisimeto.

FUENTE: *Revista Crónica de la UNESCO*, 1966, p. 307.

⁴¹ 1946 el Centro de Relaciones Industriales y el Colegio de la Universidad de Chicago iniciaron cursos de capacitación para líderes sindicales, poniendo en marcha una concepción de formación de recursos humanos que sirviera de ejemplo de orientación para la mayor parte de los programas posteriores, tanto en el orden interno como en el internacional. Este programa inicial contó con la colaboración financiera y con el asesoramiento y la supervisión político-pedagógica del sindicato de trabajadores del acero de Estados Unidos. En 1947, la Corporación Carnegie proporcionó, a su vez, fondos para expandirlo.

Los cursos desarrollados por la Universidad de Chicago, en el área laboral, se basaban en la idea de que "[...] la preservación y consolidación de la democracia norteamericana depende de la eficiencia con que ellos (trabajadores y empresarios) ejecuten la tarea" (Liveright, 1959).

Pero el logro de esa "eficiencia" planteaba algunas prioridades: la primera de ellas era capacitar a los líderes, agrupados según pertenecieran al sector obrero o el empresarial. Serían los "hombres clave", capaces de lograr la "preservación y consolidación" de la hegemonía capitalista monopólica en la sociedad norteamericana. Entre los sectores nombrados se destaca especialmente el papel de los dirigentes sindicales locales o seccionales y el de los delegados sindicales de base, de cada taller o empresa.

En todos los casos existe un objetivo en común: "[...] aplicar los principios fundamentales de las ciencias sociales a los problemas prácticos que implica la capacitación de 'hombres clave' de la industria y del trabajo [...]" (Liveright, 1959, p. 10).

Los planes de estudio incluían materias como administración sindical, negociación colectiva, relaciones de la comunidad, problemas de minorías y relaciones humanas.

de obra y el aumento de su productividad en el marco de la penetración capitalista⁴². El criterio de rentabilidad se aplicó excluyendo de los programas de alfabetización a los sectores desocupados y a los marginales (*Revista Crónica de la UNESCO*, 1969b).

En todo el planteo de los desarrollistas respecto a la educación de los trabajadores están implícitos algunos problemas que les preocupan fuertemente y también algunas hipótesis de origen funcionalista. Existía la preocupación por crear una mentalidad de tipo capitalista dependiente, diferenciada de acuerdo con los sectores sociales, mas con un factor común: *el carácter acrítico pero participativo*. Esta participación podría expresarse como consenso hacia el proyecto desarrollista y hacia las reformas institucionales y económicas propias del desarrollo dependiente del capitalismo, o bien en términos de indiferencia y resignación. Quienes no adquirieran un activo compromiso acrítico con el proyecto de las clases hegemónicas, deberían ser neutralizados.

Los desarrollistas comprenden que la generalización de la educación entre las clases oprimidas puede desencadenar procesos que posibiliten la toma de conciencia política y social. En otras palabras, entienden el carácter político de sus programas educativos y la imposibilidad de separar ambos aspectos. Consideran necesario, entonces, planificar la influencia de los cambios socioculturales que se proponen provocar sobre la conciencia de las clases trabajadoras. Rubén Utria dice al respecto:

Pero esta toma de conciencia genera la necesidad de acción. Conduce, inevitablemente, a un permanente desafío. Constituye una poderosa carga de energía motora interna que precisa ser liberada y puesta en movimiento. Ello implica entonces la iniciación de otro proceso complementario: la *canalización* de tal conciencia en torno a ciertos objetivos específicos [...] Puesta en marcha la conciencia en torno a la validez y a la urgencia de la participación popular es necesario poner en acción un proceso de *institucionalización* que cree y condicione todos los mecanismos necesarios para que ella pueda realizarse. También debe contar con un sistema efectivo de instrumentos legales y procedimientos que regulen su curso [...] En términos generales podría decirse que debido a la naturaleza eminentemente social del proceso de desarrollo todos los fenómenos y procesos que en él se cumplan involucran forzosamente cierto grado de participación popular. Aun en condiciones de subdesarrollo las masas populares participan como contribuyentes, como mano de obra, como consumidores, como soporte político de los grupos dominantes a través del voto, y en muchas otras formas. Pero esta constituye una participación pasiva sin ningún significado para el desarrollo. Para que la participación popular resulte auténtica y pueda operar como resorte fundamental del desarrollo se requiere que ella se produzca bajo ciertas condiciones (Rubén Utria, 1965, p. 56) [cursivas del autor].

Las condiciones que propone Utria se pueden sintetizar en un factor central: la participación debe ser *organizada*. Dice:

Debido a las serias responsabilidades que ella entraña y en razón de los fines que persigue esta participación debe realizarse a través de mecanismos y procedimientos adecuados. Ello supone una compleja organización funcional que brinde acceso efectivo a la participación en el momento y con la intensidad que se requiere. Ello implica contar previamente con un sistema de liderazgo, unos grupos funcionales de participación, adecuados procedimientos de toma de decisiones, y un sistema de comunicación y trasmisión que ligue eficazmente las aspiraciones y propuestas de la comunidad con los centros de decisión (Utria, 1965, p. 57).

Desde el punto de vista político, los desarrollistas proponen la canalización de la participación popular mediante los mecanismos tradicionales del sistema liberal, pero modernizados y aceitados (Utria, 1965, p. 59).

⁴² Acerca de las inversiones realizadas por la UNESCO, el Banco Mundial y la AID en programas educativos de los países subdesarrollados, véase *Revista Crónica de la UNESCO*, 1960, p. 113. Entre 1965 y 1975, y considerando el total de los gastos de capital de educación, se estima que el 6.7 % fue financiado por las tres agencias de financiamiento externo que registran mayor nivel de actividad regional. Dicho financiamiento, incluyendo ciertos gastos corrientes, ha alcanzado las cifras siguientes (en millones de dólares):

	1965-1975	Promedio anual
BID	243.9	48.8
BIRF	95.3	19.1
AID	112.7	22.5
Total	451.9	90.4

No obstante, dada la situación de endeudamiento externo en que se encuentra la región, en particular algunos países, parece poco probable que este tipo de financiamiento educativo pueda aumentar significativamente en los próximos años (Banco Interamericano de Desarrollo, 1976, p. 150).

En cuanto al problema educativo, advierten sobre la necesidad de controlar cada paso dirigido a la educación de la población, acompañándolo de canales adecuados para la orientación de los cambios producidos hacia las metas del capitalismo. En este sentido, se trata no solo de capacitar al productor, sino también al consumidor, tanto desde el punto de vista económico como desde el ideológico:

La población debe estar consciente y obrar consecuentemente en relación con la necesidad de ahorrar y capitalizar una parte importante del ingreso a fin de poder consolidar y acelerar el desarrollo económico (Utria, 1965, p. 58).

Las hipótesis subyacentes en estos planteos desarrollistas son, básicamente, dos. La primera de ellas es, de nuevo, la creencia en la educación como factor de movilidad social. De esta hipótesis se derivan algunas otras, tales como la idea de que la educación contribuye por sí misma a elevar el nivel de aspiraciones, las que necesariamente coinciden con los satisfactores típicos de la sociedad "moderna y urbanizada". La educación, además, fungiría como motivador para la eficiencia y el aumento de la productividad. La segunda hipótesis es que la educación tiene la capacidad de disolver las influencias de las instituciones y grupos por los cuales ha pasado previamente el estudiante, o a los cuales pertenece. Se destaca el origen de esta idea en el planteo de Dewey acerca de la escuela como un "ambiente social especial", capaz de disolver las influencias nefastas del grupo y la familia, y de la clase social en última instancia.

Este planteo lineal y mecanicista, que no contempla la lucha de clases, y que supone la inferioridad ideológica y cultural de los trabajadores, adjudica a la educación impartida por las clases dominantes la omnipotente capacidad de adaptar las mentalidades y ubicarlas en el lugar que les corresponda dentro de la telaraña del desarrollo dependiente del capitalismo. Ésta es una de las razones por las cuales la educación escolarizada y la educación no escolarizada pero sistemática acompañaron siempre al proceso de penetración capitalista.

Economicismo y educación de los trabajadores

El problema de la educación de los trabajadores comprende, en el proceso de penetración capitalista monopólica, tanto al sector empleado como al sector desempleado, el que opera como ejército de reserva. Esta reserva tiene un límite "deseable" por las clases dominantes el cual está determinado por la capacidad potencial de empleo de las empresas y la necesidad de las mismas de contar con una mayor cantidad de oferta que demanda de mano de obra (lo cual incide en el monto de los salarios). Pero también existe, desde el punto de vista del sistema, un límite sociopolítico. Este límite es la capacidad del sistema mismo para generar subocupaciones o formas de compensación para la masa de desocupados y semiocupados, de manera que no se transformen en una carga social. Por otra parte, el sistema necesita un control político-social sobre el inconformismo del conjunto de trabajadores no empleados, de modo que no se transformen en un factor de desorden social (Utria, 1965). En este último aspecto, la cantidad de población desempleada juega un papel importante. La necesidad del ejército de reserva, inherente al sistema capitalista, hace también necesario educar a más personas de las que potencialmente el sistema productivo puede absorber⁴³. Pero este sector debe tener un límite numérico y deben encontrarse formas de contención para el inconformismo. *El desempleo y el subempleo deben convivir dentro del sistema capitalista, pero el Estado capitalista debe encontrar formas de canalizar sus consecuencias sociales e ideológicas* (Carnoy, 1975, p. 8).

Según los pedagogos economicistas (Debeauvais en Vaizey, 1967), la generalización de la educación trae aparejada más demanda educativa, lo cual, sumado a la existencia de una población subempleada o desocupada en las capas superiores de la clase trabajadora y en las capas medias,

⁴³ La realidad empresarial que existe en los países con un desarrollo dependiente del capitalismo en América Latina parece diferir de la caracterización desarrollista. Algunos economistas mexicanos (Oliveira y Muñoz, 1976), por ejemplo, sostienen que las grandes empresas reclutaban personal de dos tipos: altamente capacitados para niveles tecnoprofesionales, y sin capacitación para niveles de operarios. Según ellos, la desocupación no tendría relación directa con la carencia de capacitación, sino que sería producto del modelo de desarrollo dependiente del capitalismo.

redunda en una mayor demanda de educación formal. Las capas sociales que han terminado su enseñanza primaria buscan en la educación un medio para la movilidad social y, más específicamente, un título con el cual aumentar el valor de su fuerza de trabajo en el mercado. La extensión de la educación incrementaría la oferta en empleos correspondientes a cada uno de los niveles y ramas de la educación que han incrementado sus egresados. Este fenómeno generaría desocupación de fuerza de trabajo calificada y la consiguiente presión social.

Phillip Coombs (1971)⁴⁴ exponía un criterio emparentado pero algo diferente. Según él, los programas educativos debían contemplar a los desempleados, puesto que este sector constituía un desperdicio de recursos y un peligro polítrico. Según este autor, la solución a este problema radicaría en aparejar la capacitación proporcionada por los programas educativos —en particular por el sistema escolar— con la oferta del empleo. Se trataría de que, a través de la educación formal, agrícola, vocacional y técnica, de los programas de extensión educativa y de los programas de adiestramiento especial, la población encajara mejor *dentro de sus posibilidades* en el sistema productivo. Martin Carnoy discute esta propuesta de Coombs, insistiendo en que esta solución supone incorrectamente que la causa del desempleo se ubica del lado de la oferta, es decir, que existe una disparidad entre las aptitudes desarrolladas por la escuela y los trabajos disponibles en el mercado. Señala que esta hipótesis supone también la posibilidad de que la escuela pueda convencer a la gente de que se entrene para determinado tipo de trabajo.

Carnoy sostiene que la educación no crea demanda para ciertas habilidades, exceptuando a los empleados en el sector educativo, y que las causas del desempleo nada tienen que ver con lo que el sistema educativo produce, sino que radican en el sistema socioeconómico (Carnoy, 1977, p. 8).

⁴⁴ Phillip Coombs fue Secretario para Asuntos Culturales y Educativos del Presidente Kennedy, y dirigió la política de educación para el desarrollo. Su conexión con el Departamento de Estado, la UNESCO y la Fundación Ford, le confirió la función de vincular los proyectos de estos organismos y de justificar pedagógicamente ese nexo. En 1963, la UNESCO estableció en París el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, nombrando a Coombs como Director.

La problemática que acabamos de plantear se puede sintetizar como el primer problema con el cual se enfrentan los pedagogos economicistas cuando plantean la necesidad de difundir la educación como prerrequisito para el desarrollo económico. Los *límites de esta difusión* (tanto desde el punto de vista de las capas sociales a las que se educará, como en cuanto a qué cantidad de individuos de dichas capas sociales), deben combinarse con la *demandada de educación* que, en parte, ellos mismos han generado. La relación entre *educación-empleo-desempleo* se relaciona con la problemática *extensión de la educación-demanda de participación*. La educación, al extenderse, no solamente genera presión por conseguir empleos adecuados al nivel de los conocimientos y la capacitación adquiridas, sino que nuevos sectores aspiran a participar en niveles más altos de la sociedad, desde el punto de vista de su acceso a los bienes de consumo, de su *participación institucional* y de su *participación política*. En muchos países, el solo hecho de alfabetizarse significa adquirir el derecho al voto. Otro ejemplo típico es la urbanización de las costas en los sectores que reciben enseñanza primaria y secundaria y sus demandas por mejoras en servicios y por un mayor acceso a las instituciones capitalistas. Al incrementarse el nivel de aspiraciones se incrementan también las expectativas sociales respecto de la superestructura jurídico-política. Estas aspiraciones y expectativas de las capas superiores de la población trabajadora y de las capas medias, en una sociedad que presenta un desarrollo dependiente del capitalismo en proceso de monopolización, no se corresponden con las posibilidades de respuesta del sistema socioeconómico.

Se presenta, entonces, para las clases dirigentes, el problema de la contención de fuerzas sociales inconformes. Esto plantea una tercera cuestión que debe resolver el Imperialismo en su propuesta de educación para los trabajadores: *educación ideologización* que, en otros términos, podría plantearse como el antagonismo entre la *propuesta de participación acrítica* para grandes sectores trabajadores y las *tendencias a la participación crítica* que se generan en estos sectores, a partir de las necesidades que el sistema ha despertado pero no ha satisfecho. La necesidad de elección entre proporcionar a estas capas sociales una educación general, o proporcionar una capacitación específica para el trabajo, o bien alguna combinación entre ambas, se deriva de ese antagonismo.

A mediados de la década de 1960 los organismos internacionales empezaron a estar seriamente preocupados por la cuestión del desempleo y

subempleo que afectaba a las capas escolarizadas. Una expresión trascendental de dicha preocupación la constituyó la Conferencia General de la UNESCO, realizada en Bangkok en 1966. El informe final de dicha Conferencia expresa el temor de que aumente el "paro intelectual", es decir, la desocupación de fuerza de trabajo calificada, si no se establecen correlaciones "adecuadas" entre el número de personas que reciben instrucción y la capacidad de la economía para absorberlas. El Informe advierte que pueden producirse desequilibrios sociales si se siguen ampliando la enseñanza técnica y profesional sin que, al mismo tiempo, se amplíen las economías nacionales como para absorber a los diplomados. Concluye haciendo una re-comendación: puesto que el crecimiento poblacional de las regiones subdesarrolladas hace difícil planear la educación, conviene prestar mayor atención al papel que esta puede jugar en el control de natalidad. La Conferencia de Bangkok considera que la ayuda para la educación específica que deben proporcionar los organismos internacionales y las naciones desarrolladas a los trabajadores y capas medias del Tercer Mundo reside en lograr que dichos sectores disminuyan su número⁴⁵.

Sin duda, los procesos educativos dirigidos por las clases dominantes tienden hacia la integración de la sociedad en el proyecto capitalista, tanto desde el punto de vista de su ideología como desde el de su capacitación. Pero no por ello puede suponerse que sea posible lograr la estabilidad de la sociedad capitalista dependiente a través de la escuela.

Nada garantiza al Imperialismo y a las clases dirigentes latinoamericanas que la extensión —ya imparable— de la educación, aun con los recaudos de la carga ideológica de todos los proyectos y programas, no se transforme en un "bumerang" para el sistema. No como factor negador fundamental, pero sí, probablemente, como un frente de lucha más.

⁴⁵ "Las masas marginadas" (en América Latina) "no son reserva de mano de obra —opina Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1974, p. 109)—, son excedentes de fuerza de trabajo que el sistema productivo moderno no consigue incorporar. En este sentido, no son desempleados porque no son empleables".

El desarrollo de las comunidades

Ya en la década de 1960, la "educación para el desarrollo" de los nuevos pedagogos y la educación de las élites, los sectores medios y los trabajadores, fue complementada por la educación de los trabajadores a través de medios no formales de penetración ideológica. Estos medios no fueron solamente los de comunicación masiva: los norteamericanos comprendieron la necesidad de obtener un conocimiento directo y profundo de las características específicas de la población y el valor del trabajo "desde la base", movilizándolo a las comunidades hacia las metas del desarrollo. Los programas de desarrollo de la comunidad⁴⁶ no se dirigieron, como habitualmente se cree, solo a los grupos marginales, sino que pretendieron incidir sobre importantes sectores de la clase trabajadora y el campesinado. En algunos países dependientes⁴⁷, los gobiernos asumieron la estrategia del

⁴⁶ El término fue acuñado en la Universidad de Virginia, alrededor de 1947 (Ogden, 1947), pero el gobierno inglés, ya en 1942, habló del "desarrollo de las comunidades", refiriéndose a la necesidad de promover progresos en las colonias, en un último intento por retener las partes desmembradas del imperio en decadencia (Escalante, 1969, p. 75).

Alrededor de 1943 hubo numerosas reuniones en Boston, Buffalo, Detroit, Nueva York, Pittsburgh y Chicago, en las cuales se intentó producir definiciones del concepto. Estas definiciones (Egg, 1965, p. 23), coincidieron en cuanto a que el desarrollo de la comunidad es un "proceso dirigido a la creación y mejoramiento de los recursos de un grupo social, sobre la base de una acción planificada por parte de un grupo externo, que se apoya en la promoción de actividades en el grupo considerado atrasado".

En 1950, las Naciones Unidas designaron como desarrollo de la comunidad a aquellos procesos en virtud de los cuales los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar estas a la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional (Egg, 1965, p. 24).

En el Seminario organizado por la Organización de Estados Americanos (OEA, en 1950), en la República de El Salvador, se definió el desarrollo de la comunidad de la siguiente manera: "Técnica o procesos que emplea el Servicio Social para suscitar la racional participación de los integrantes de una determinada zona o población, en una empresa de mejoramiento individual y de progreso colectivo, sobre la base de los propios recursos" (Egg, 1965, p. 25).

Más significativa aún nos parece la famosa definición de Caroline Ware; define el desarrollo de la comunidad como un proceso para suscitar grupos funcionales de ciudadanos capaces de ser agentes activos y responsables de su propio progreso (Caroline Ware, 1964).

⁴⁷ Entre los programas más destacados mencionaremos los siguientes: 1952: El gobierno de Puerto Rico incluye, entre los planes de gobierno, tareas de desarrollo de la comunidad.

desarrollo de la comunidad a nivel nacional, regional y local, como una tarea coadyuvante de la penetración económica capitalista. Generalmente, estos programas tuvieron como objetivo la coordinación, formación y mejor utilización de los recursos humanos, y la reforma de las instituciones de la sociedad civil para adecuarlas al proyecto de desarrollo dependiente. Además, contaron con el apoyo financiero y técnico de organismos internacionales, de instituciones privadas y de fundaciones.

Los norteamericanos habían comprendido la necesidad de lograr transformaciones profundas en las mentalidades. Ellos pretendían partir de las manifestaciones culturales típicas de las formaciones sociales latinoamericanas para conducir las hacia una cultura masiva propia del desarrollo dependiente del capitalismo. Investigaron la historia social de las comunidades rurales, por ejemplo, tratando de comprender las formas tradicionales de cooperación y participación, con la intención de no sobreimponer un modelo ajeno que dejara persistir los valores y las costumbres con todas sus implicaciones sociopolíticas. En este sentido, intentaron partir, por ejemplo, del "convite" de los países de la zona del Caribe; de la "minga" o "minca" de los indios andinos; del "mitirao" de los brasileños; de la "fajina"; la "mano prestada"; la "ayuda" y otras formas cooperativas de vieja raíz indígena (Utría, 1965, p. 89).

Pero estos conocimientos se combinaron con una caracterización de los grupos hacia los cuales iba dirigido el trabajo social como "hombres dormidos", "carentes de iniciativa", "sin deseos de progresar", "con un ba-

1955: El gobierno de Jamaica pone en marcha el "Farm Development Programme", dirigido al desarrollo de comunidades campesinas.

1955: El gobierno de Venezuela incluye tareas de desarrollo de la comunidad en los planes de gobierno.

1958: El Congreso de Colombia dicta la ley 19, que introduce como programa de gobierno la "Acción Comunal".

1962: La Organización Internacional del Trabajo patrocina en Ecuador, Perú, Bolivia, el programa de desarrollo comunitario, titulado "Integración del Indígena".

1962: Se establece un convenio entre el gobierno de Chile y las Naciones Unidas, titulado "Convenio sobre trabajos de desarrollo de la comunidad en Puente Alto", y comienza la etapa experimental en Arica, Chile.

1963: El gobierno del Perú establece el "Programa Nacional de Cooperación Popular".

1969: Se realiza en Chile el programa "Promoción Popular" (Rubén Utría, 1965).

jo nivel de aspiraciones", "con poca propensión a trabajar y a innovar", "con una actitud pasiva", expectante de la solución que el Estado proporcione para sus problemas.⁴⁸

Todas estas cualidades pertenecen a una categoría común: la cultura de la pobreza, concepto derivado de la antropología social norteamericana. Esta cultura se expresaría en "códigos restringidos" frente a los "códigos amplios" de las capas medias, en "fuerzas cognoscitivas inferiores", en déficit causado por la ausencia de estímulos en los primeros años de vida, etc. (Lastra de Suárez, s/fecha).

Estos conceptos, que fueron elaborados a partir de estudios llevados a cabo en comunidades marginadas residentes en las metrópolis, se convertirían —mediante el mágico artilugio de la universalización de los datos experimentales— en categorías universales, desde las cuales se leería la realidad de los trabajadores latinoamericanos más pobres y se programaría su vida.

⁴⁸ En la XI Conferencia Internacional de Servicio Social, realizada en Brasil en 1962, se formularon los siguientes tipos de objetivos para el desarrollo de la comunidad:

- * económicos;
- * cívicos o sociocívicos;
- * socioeconómicos;
- * primordialmente sociales.

Ander Egg hace un desglose de estos objetivos, y plantea:

a) Lograr el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y humanas de la colectividad, realizando un trabajo "desde la base".

b) Procurar modificar las actitudes y prácticas que actúan como freno o escollo al desarrollo social y económico, promoviendo a su vez actitudes especiales que favorezcan dicho mejoramiento, entre las cuales, sin hacer una enumeración exhaustiva, pueden destacarse:

- * despertar en el hombre la capacidad para resolver sus propios problemas.
- * despertar el deseo de progreso mediante el propio esfuerzo y trabajo.
- * despertar el nivel de aspiraciones de las poblaciones marginales, por la tensión entre la situación social actual y la situación social deseada, creando un sentimiento de viabilidad respecto del nuevo estado a alcanzar.
- * elevar en la población la propensión a trabajar y a innovar.
- * promover en los individuos una actitud frente a los problemas de la comunidad (local y nacional) y frente al Estado, por el cual no espere que éste resuelva todos los problemas, sino que ellos mismos se encuentren impulsados, mediante su participación en una acción individual y comunal, a resolver lo que está al alcance de sus posibilidades.
- * promover el florecimiento de los valores humanos en las clases más modestas, frecuentemente inexplorados o mal orientados (Egg, 1965, p. 27).

Desde principios de la década de 1960 la acción educativa comunitaria tuvo la intención de revertir las inquietudes e inconformidades de la población, movilizándola para que resolviera por sí misma los problemas que resultaran irritativos, obligándola a volver la mirada hacia su comunidad en lugar de hacerlo sobre la sociedad explotadora, transformándola en individualidad inerte. Como el gato que se muerde la cola, la comunidad debía internalizar una imagen circular de su vida y sus problemas. Éstos se originarían en la comunidad y en ella debían resolverse. Los de afuera podían prestarles modelos y dinero, pero el esfuerzo básico debía ser interno y hacia dentro. Aprender a no pedir a la sociedad lo que esta no está dispuesta a dar: la igualdad social, o, al menos, una participación acorde con la condición humana.

En la misma época se introdujo, entre los profesionales de la salud, la teoría del desarrollo comunitario: médicos, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, llegando a institucionalizarse en importantes hospitales y centros asistenciales. Equipos interdisciplinarios intentaron prevenir, curar y rehabilitar a la población respecto a trastornos en la salud física y mental, financiados por fondos especiales de los gobiernos locales o por fundaciones⁴⁹. Estas tareas partían de un preconcepto: el del consenso en la situación de carencia, en todos los órdenes, de la población trabajadora, y de la propia inutilidad de esta para superar dicha carencia, la cual era definida desde una teoría pedagógica nacida de la necesidad de controlar las minorías de los *slums* de Chicago y Nueva York y encubridora de ideas racistas y clasistas. Proporcionaba conceptos justificadores a una concepción “bancaria” y “extensionista” (Freire, 1977, capítulo III) del trabajo comunitario. La teoría de la privación o la desventaja cultural⁵⁰ que colo-

caba *a priori* a los niños, familias e instituciones de las comunidades trabajadoras en una situación inferior respecto a los sectores superiores en la escala social, fue importada a Latinoamérica para fundamentar la “inferioridad” sociocultural de los trabajadores latinoamericanos.

Tomó auge el conductismo, proporcionando instrumentos para evaluar las características de aprendizaje en estos grupos, respecto a metas preestablecidas por profesionales con una concepción norteamericanista de los indicadores, los instrumentos y las hipótesis. Las técnicas de reeducación de los sectores con “desventaja” cultural constituyeron instrumentos de uso muy difundidos entre psicólogos, psicopedagogos, reeducadores, etc. Naturalmente, la teoría de la privación cultural justificó la marginación de los hijos de los trabajadores de las escuelas públicas comunes, creándose grados especiales, o escuelas especiales, pero, sobre todo, intentando justificar una pretendida dualidad cultural entre las zonas “modernas” y las zonas “atrasadas”, la incapacidad de estas últimas para superar su situación por sus propios medios, y la necesidad de la ayuda externa (Stavenhagen, 1975, capítulo I).

La teoría de la privación cultural complementó la teoría del desarrollo comunitario dependiente, y fue exportada a Latinoamérica como un paquete completo de conceptos teóricos, técnicas e instrumentos de diagnósticos, tratamiento y evaluación. La psiquiatría social norteamericana, a su vez, confluía en esta corriente, proporcionando las estrategias y tácticas (originadas en la necesidad de control social de la sociedad norteamericana) para introducir la “prevención” en el trabajo comunitario. El sueño de Dewey, un modelo científico para controlar el desarrollo sin obstáculos de la sociedad hacia el progreso capitalista, serviría para el ensañamiento de los intelectuales desarrollistas latinoamericanos.

⁴⁹ Desde 1950, las Naciones Unidas y sus organismos asociados, difundieron y patrocinaron el desarrollo de la comunidad en los países subdesarrollados y, en especial, en América Latina. Entre las instituciones que han tenido más responsabilidades al respecto, debe señalarse a la OEA —sobre todo con publicaciones y programas de capacitación de personal—, la CREFAL, la CEPAL, la OIT y otras, que actuaron, en general, a través de organismos nacionales o comisiones mixtas creadas *ad hoc* (Utría, 1965).

⁵⁰ La teoría de la privación cultural se basó en estudios acerca del fracaso escolar de niños de las zonas marginadas urbanas, tanto en Europa como en EE. UU., y, en particular, de las minorías raciales en este último país.

Estos estudios intentan demostrar (utilizando un marco teórico funcionalista y una metodología positivista) la inferioridad del lenguaje, el desarrollo cognoscitivo, las prácticas y normas sociales, y los valores de los grupos estudiados. Para ello, se tomaron indicadores tales como el rendimiento escolar, que contenían un alto sesgo ideológico-cultural.

La teoría de la privación cultural sirvió de base para desarrollar programas educativos tendientes a marginar a los grupos más pobres de la población de las instituciones educativas para niños “normales”.

En los últimos años se han desarrollado estudios que contradicen las hipótesis de esta teoría y demuestran —incluso con una metodología positivista— que la teoría de la privación cultural es un ataque a la estructura familiar y a la cultura de las clases trabajadoras (Lavov en Abrahams y Troilke, 1972).

La teoría de la privación cultural —tal vez generada en la fantasía de que la adjudicación de un papel de inferioridad determinaría la práctica de los trabajadores— aporta a la teoría de la dualidad social, y prescribe el desarrollo disparado de unos y otros. En veinte años de trabajo comunitario, la incidencia de la penetración ideológica y social por esta vía es mínima. Tal vez, los sociólogos y los pedagogos que miden sectores de la realidad en lugar de comprenderla en su conjunto, nos presentarían los resultados de análisis cuantitativos parciales para demostrar el mejoramiento de alguna colonia o sector de la comunidad, respecto a niveles más elevados de modernización, en sus valores, sus costumbres, y hasta de su coeficiente intelectual. Sin embargo, nosotros nos permitimos considerar que estos análisis carecen de valor desde el punto de vista de la situación socioeconómica de los trabajadores en su conjunto, y más aún, que la incidencia de los programas comunitarios desarrollistas sobre la ideología de los trabajadores dista mucho de ser importante.

La continuidad del proyecto desarrollista en la ideología de las masas latinoamericanas no se reconoce en su accionar, ni en sus formas organizativas, ni en sus expresiones ideológicas. El desarrollo comunitario dirigido por las clases dominantes no logró, fuera del plano individual, el pasaje prometido del folclore a la racionalidad acrítica. Tampoco consiguió mediatizar la influencia educativa de las condiciones materiales de existencia de la clase, sobre su sentido común. Y, desde fines de la década del 60, la formación de bloques ideológicos antiimperialistas —que, en algunos casos, accedieron transitoriamente al poder del Estado— demostró que si bien la conciencia crítica no se ha organizado aún en América Latina como un sentimiento, una comprensión y un proyecto de sociedad hegemónico, tampoco el norteamericanismo logró asentar su dominación sobre la mentalidad de las masas.

Las teorías culturalistas y las actitudes mesiánicas no alcanzaron para ocultar a los latinoamericanos el proyecto de dominación; además, merece destacarse que ambas están destinadas a fracasar en sus formulaciones teóricas y técnicas porque parten de una caracterización falsa de los grupos sociales que pretenden colonizar: lo hacen de la creencia en la inferioridad de estos y en su permeabilidad para adquirir una cultura que solo los colonizadores consideran superior, pero que, para el pueblo, sigue siendo ajena, peligrosa e invasora. Careciendo de representatividad, no

pueden encabezar procesos de cambio que la comunidad avale, participando y sintiéndose representada. Esta problemática —la de la relación dirigentes-masas— es, seguramente, una de las cuestiones de tipo político-pedagógico más importantes que los latinoamericanos habrán de resolver para lograr su liberación.

El educacionismo típico de las democracias liberales dependientes de América Latina había contemplado al pueblo con una mirada civilizada, percibiendo su cultura como incultura, sus formas sociales como barbarie, sus mentalidades como terreno yermo. La izquierda tradicional había importado modelos de sociedad, estrategias y tácticas para el cambio, inadecuadas y ajenas a la realidad de los trabajadores y de sus comunidades. Inserta en el sistema liberal, pero atada a él, les proponía la adopción de caminos ajenos hacia metas ajenas, sin comprender ni valorar el lenguaje popular de lucha contra los dominadores. La nueva izquierda foquista, nacida a fines de la década de 1950, que malinterpretó la revolución cubana e intentó aplicarla como modelo de todas las situaciones particulares de América Latina, procuró la penetración de las comunidades rurales y de los grupos marginados, proyectando un micromodelo de sociedad nueva y pretendiendo la difusión de sus ideas y formas de lucha. Pero estas ideas y formas de lucha tampoco surgían como síntesis de la experiencia del conjunto de las masas populares. El laboratorio del cambio social, instalado en el monte o en las tinieblas ciudadanas pretendía multiplicarse en sociedades que vivían con circuitos de pensamiento y de acción diferentes.

Pero las múltiples experiencias de desarrollo comunitario —desde la derecha y desde la izquierda— posibilitaron a los intelectuales el contacto con los trabajadores y dejaron como saldo importantísimo el cuestionamiento, tanto en lo que hace al divorcio entre los intelectuales y las masas —tradicional en América Latina— como a las diversas caracterizaciones preexistentes acerca de las últimas y también acerca de la relación entre la teoría y la práctica en el plano concreto de las determinaciones políticas.

Para la educación latinoamericana esta fue una experiencia trascendental. Al cuestionar el desarrollo comunitario extensionista, Paulo Freire descubrió la capacidad de creación de los campesinos oprimidos y las formas ocultas del sometimiento ideológico. Descubrió, también, que toda práctica pedagógica es siempre politicopedagógica. Y clamó porque los

educadores se imbuyeran de la cultura dominada y, desde ella y con ella, redescubrieran el mundo en el cual, también ellos —sujetos poseedores de la cultura— eran dominados.

Los conceptos vertidos en estas últimas páginas merecen, sin duda, un exhaustivo estudio. Insistimos, sin embargo, en la importancia de analizar la concepción imperialista del desarrollo de comunidades. Su diferencia con los otros proyectos mencionados es infinita: los errores de la izquierda latinoamericana son incomparables con la intención dominante del Imperialismo. Los proyectos politicopedagógicos mesiánicos algún día serán reemplazados por una concepción de la política de masas adecuada a las necesidades y características de los trabajadores latinoamericanos: a ello contribuirá el detractor cada uno de los planteos erróneos y, sobre todo, la clara diferenciación de aquellos que, proviniendo de las arcas intelectuales del Imperialismo, tuvieron la intención oculta de someter a los latinoamericanos, pero que, quizá, al despertar distintas inquietudes, contribuyeron a todo lo contrario.

Tres programas político-pedagógicos de penetración comunitaria.

Los Cuerpos de Paz

El 2 de noviembre de 1960 —meses antes de que en Punta del Este se firmara la Alianza para el Progreso— el presidente John Kennedy hizo público su propósito de crear cuerpos voluntarios de norteamericanos, que serían enviados a los países subdesarrollados. En marzo de 1961, el Poder Ejecutivo decretó la creación de un Cuerpo de Paz, que dependería de la AID, y tendría luego —en el marco de la Alianza para el Progreso— como una de sus responsabilidades la de trabajar en uno de los sectores más pobres de América Latina. Las actividades de este cuerpo abarcaron los siguientes campos (Grieco, 1967, p. 62):

1. *Programas de divulgación agrícola*, dirigidos al adiestramiento de mano de obra y a la formación de dirigentes de las asociaciones de agricultores. Su meta estaba dirigida, en particular, hacia los sectores más jóvenes de la población trabajadora.

2. *Programas de acción comunal rural y urbana*. El eje de estos programas fue la modernización de las formas cooperativas tradicionales, intentando dirigir reformas agrarias en pequeñas comunidades, que transformaron las tierras improductivas en pequeñas propiedades. El cooperativismo capitalista presidió los programas de acción comunal que se desarrollaron no solamente en zonas agrarias, sino también en zonas pobres de las ciudades. En estos casos, los cuerpos de paz intentaron dirigir a la población para que solucionara sus problemas más acuciantes e irritativos.

3. *Programas de cooperativas*. Se fomentó la creación de cooperativas y sociedades de crédito, y se puso especial atención en el adiestramiento de personal para la dirección y control de estas instituciones.

4. *Programas de salud*. Las áreas que abarcaron estos programas, fueron: la capacitación de inspectores de salud pública y personal de enfermería, así como la difusión de principios de prevención en trastornos de la salud entre todos los profesionales de la salud y las instituciones correspondientes. El objetivo central de estos programas era la difusión de métodos de control de la natalidad.

5. *Programas de educación*, que difundieron en todos los niveles del sistema educativo la enseñanza del inglés, educación física e instrucción en algunas disciplinas científicas. También se elaboraron numerosos programas de televisión educativa.

En todos estos programas existen elementos en común: su carácter político-pedagógico y el énfasis puesto en la educación de los líderes de la comunidad, los maestros, los trabajadores de la salud, los administradores, los dirigentes de las instituciones de base, es decir, los intelectuales subalternos. La divulgación de una concepción cooperativista, de tinte típicamente capitalista, acompañada de la motivación hacia el ahorro y de la aspiración hacia la pequeña propiedad, el estímulo de la competencia en todos los órdenes, y una concepción de planeamiento familiar neomalthusiana, basada en ideas terroríficas acerca de la explosión demográfica (Reyes Baena, 1972, p. 59), son las expresiones aplicadas a problemas particulares de una ideología que las abarca: el norteamericanismo dependiente. Pero también constituyen la cara pública de un proyecto destinado al consumo de las clases populares. Los programas de los Cuerpos de Paz tienen la importancia de evidenciar las múltiples facetas, metodologías y técnicas con las cuales el Imperialismo intenta intervenir en cada