

T. A. VASCONI



IDEOLOGIA,
LUCHA DE CLASES Y
APARATOS EDUCATI-
VOS EN EL
DESARROLLO DE
AMERICA LATINA



Ruben Mayo

LIBRERIA EL ALACRAN

Calle 8a. No. 5-61

Call

35

Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina

T. A. VASCONI

Tercera Edición



EDITORIAL LATINA

Edición autorizada al
Centro de Documentación
Ignacio Torres Giraldo y
Editorial Latina.

Impreso en Editorial Presencia
para Editorial Latina
Calle 23 N° 24-50 - Tel. 82 50 18
BOGOTA, D. E.

IDEOLOGIA, LUCHA DE CLASES Y APARATOS EDUCATIVOS EN EL DESARROLLO DE AMERICA LATINA *

PRELIMINAR

Este ensayo está dedicado principalmente a la interpretación del sentido de la evolución y las transformaciones de la educación latinoamericana, entre 1950 y 1970. Se hizo necesario, sin embargo, y así lo percibimos no bien comenzada nuestra tarea, incluir una breve introducción que hiciera referencia a los principales antecedentes de la constitución de los Aparatos Educativos de Latinoamérica, hasta la fecha en que comenzamos el análisis particularizado.

Una observación más cabe aquí. Es siempre posible analizar la política educativa (y desde lue-

* El presente ensayo fue presentado como ponencia al XXIII Congreso Internacional de Sociología realizado en Caracas (Venezuela) del 20 al 25 de noviembre de 1972. La presente edición sólo presenta modificaciones de forma.

go, cualquier otra dimensión de la política, v. g., la política económica) bajo dos ópticas distintas, aunque complementarias. O la política como **proyecto**, que se vierte por ejemplo en declaraciones, disposiciones legales, etc., o la política como **resultado**, es decir, el conjunto de "efectos" concretos a que aquellas disposiciones y acciones condujeron (1). La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o sector de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite relieves el conjunto de "obstáculos" y de "compromisos" con clases, sectores o grupos, diferentes de los portadores del proyecto, y que **median** entre éste y su concreción. Nuestro análisis intentará complementar ambas perspectivas, esto es, ha de dirigirse de manera simultánea y/o sucesiva a los "proyectos" y a los resultados.

A. ANTECEDENTES

Lo que sigue no tiene pretensiones de constituir ni siquiera un esbozo de la historia de la educación Latinoamericana. Se trata de plantear, en sus rasgos más generales, las relaciones entre los Aparatos Educativos, las clases sociales y sus luchas y el sistema de dominación en las fases más importantes de su desarrollo.

1/ Véase, Carlos Lessa, **La política económica**, Santiago, ILPES, (mimeo).

La educación Latinoamericana, tanto en sus orígenes como en su posterior desarrollo, muestra un notable grado de autonomía con relación a las condiciones particulares de funcionamiento, y por ende, de demandas concretas del aparato productor (2). Pero entiéndase bien: no se trata de que la educación —el Aparato Educativo— inserto en la **superestructura** institucional —sea independiente por completo de la **base económica** de las formaciones sociales latinoamericanas—. Es que las características estructurales — y por ende el desarrollo— de esa base (o infraestructura) en América Latina genera un tipo de funcionamiento económico y de formaciones sociales que minimiza el papel del Aparato Educativo como proveedor de “recursos humanos” (3). Fuerzas productivas y educación se relacionan en América Latina sólo en forma muy mediatizada por las demás instancias de las formaciones sociales, y particularmente a través de la instancia de **lo político**.

2/ Se hace necesaria aquí una advertencia. Para la redacción de esta parte hemos tomado particularmente en cuenta la evolución de los Aparatos Educativos en los países del llamado “cono sur”, es decir, Argentina, Chile, Uruguay y Brasil.

3/ Observemos de paso que la mayoría de los estudios sobre “educación y desarrollo económico” en América Latina observan esta independencia entre desarrollo de la educación y desarrollo de las fuerzas productivas, pero en lugar de intentar una explicación se dedican a lamentar esta “disfuncionalidad”.

Es preciso comenzar recordando una vez más (aunque esto sea ya casi un lugar común) que, así como es imposible explicar el desarrollo (o el "subdesarrollo") del capitalismo latinoamericano sin atender al sistema de relaciones económicas internacionales (de "división internacional del trabajo") en que se halla inserto, lo mismo es válido en cuanto a las distintas instancias que es posible distinguir en estas formaciones sociales. No se trata, insistamos, de apelar a explicaciones del tipo de "imitación" (de instituciones "extranjeras"), de "injer-to", etc., etc., que hacen de "lo exterior" una especie de "causa eficiente" que funcionaría en combinación con la "enajenación" (especie de "cretinismo psicológico-cultural") de las clases dominantes locales, para hacer florecer en nuestros países un conjunto de "instituciones artificiales" que nada tienen que ver con el desarrollo de éstos. Sin necesidad de retomar una crítica que hemos desarrollado en otro lugar (4), señalemos que ese sistema institucional, contrariamente a la opinión de algunos ideólogos (particularmente de aquellos partidarios de un nacionalismo pequeño-burgués), puede no ajustarse a cierta concepción de "lo que debiera ser el país" (interpretación ideológica), pero corresponde en cambio, como esperamos mostrar-

4/ Véase T. A. Vasconi, "Dependencia y Superestructura", en — e Inés C. Reca, *Modernización y Crisis en la Universidad Latinoamericana*, Santiago, CESO, 1971, pp. 11 y 38.

lo, a los intereses, tanto inmediatos como estratégicos, de sus clases dominantes.

Atendiendo a las observaciones anteriores, sosten-
dremos que los Aparatos Educativos en la región,
aparecen particularmente ligados a las formas que
adquirió el desarrollo político, es decir, sus funda-
mentos se hallan antes que nada, en consideracio-
nes de carácter ideológico y en acciones políticas
concretas de clases o fracciones particulares de cla-
ses. De este modo, los Aparatos Educativos en Amé-
rica Latina aparecen en su forma más pura de **Apa-
ratos Ideológicos de Estado**, es decir, de aparatos
cuya contribución esencial al sistema es el logro
de su reproducción por una acción de nivel super-
estructural, más que como aparatos cuyo funciona-
miento se halla más o menos estrechamente ligado
al desarrollo de las fuerzas productivas.

Aunque esto no sea una historia, sino un intento
de periodización de las grandes fases de desarrollo
de los Aparatos Educativos en la región debe tener
un comienzo; y éste nos parece oportuno fijarlo en
el período de organización de los Estados Nacionales
que se ubica cronológicamente más o menos en la
segunda mitad del siglo XIX. La educación en el
período de dominación Ibérica no fué mucho más
que, por un lado, la formación de una **élite** (reli-
giosa y laica) de carácter colonial (funcionarios de
la corona, clérigos y algunos profesionales que en
general continuaban o completaban sus estudios en
España o Portugal) y de allí el temprano desarro-

llo de las "Universidades" en la región cuya fundación se anticipa al de otros "niveles" de la enseñanza y por otro, la "evangelización" de las poblaciones autóctonas, esto es, su sometimiento a los valores (religiosos, pero no sólo ellos) del conquistador, y por lo tanto, a éste como clase dominante (5).

Las guerras de independencia y el período de "guerras anárquicas" que le sucedió introdujeron más que todo desorganización en los precarios "sistemas educativos" creados en la colonia, y poco de nuevo (6).

Los procesos de "Organización Política Nacional" (a partir de más o menos 1850), de organización de los Estados Nacionales, convirtieron a los Aparatos Educativos en instrumentos capitales de "integración nacional" y de lucha de la "civilización" ("europeización") contra la "barbarie" (7). Esto

5/ Es verdad que hacia el final del período colonial es posible observar un mayor desarrollo de los Aparatos Educativos particularmente en las capitales virreinales y algunas ciudades importantes, pero para los propósitos de este trabajo podemos dejar de lado este período y el inmediato siguiente de la historia latinoamericana.

6/ Nuevamente podrían señalarse en el período algunas acciones educativas como, particularmente, las llevadas a cabo por Rivadavia en el Río de la Plata en la década de 1820. Algunas de estas iniciativas, de neto corte "liberal" y "europeizante", sólo hallarán cabal implementación varias décadas después.

7/ Las expresiones son de Domingo Faustino Sarmiento en su libro **Facundo o Civilización y Barbarie**.

fue sobre todo visible en aquellos países en que, como en Chile, Argentina y Uruguay, la clase dominante —compuesta fundamentalmente por una burguesía terrateniente y sectores burgueses urbanos ligados al comercio exportación e importación sustentaban un claro proyecto de integración al sistema capitalista internacional en rápido desarrollo, a través del mercado internacional hegemónico entonces por Inglaterra.

Algo es necesario decir acerca de esa clase dominante y del carácter del sistema de dominación que impuso.

Su triunfo —a través, en general, de cruentas luchas— significó el establecimiento de la hegemonía, fundada a menudo en una alianza con sectores dominantes regionales, de una clase —o fracción de clases en algunos casos— que fundaba su poder en la propiedad del medio de producción fundamental, la tierra. Su proyecto —respuesta clara a la expansión del capitalismo que entraba progresivamente en su fase imperialista— implicaba sin duda, impulsar un conjunto de transformaciones político-sociales. La incorporación efectiva al sistema de **división internacional del trabajo**, desarrollado por la expansión imperialista, obligaba a este nuevo ordenamiento que, a su vez, suponía para su concreción el establecimiento de una hegemonía política incontestable. El segundo paso necesario consistía en legitimar esa hegemonía, y no sólo “hacia adentro” sino también “hacia afue-

ra", en el orden de las relaciones entre países política y jurídicamente independientes. La construcción de un Aparato de Estado —de una sólida superestructura jurídico-política— resultaba así ineludible. La adopción del "modelo" del Estado Liberal-burgués fue la solución institucional hallada por las "oligarquías" locales para dar este paso en la consolidación de su dominación. Y no fue este un mero "acto de imitación", como tratamos de demostrarlo en otra parte (8), aunque ella estuvo presente. Se trataba de que esas formas liberales se adecuaban al modo de dominación de estas oligarquías volcadas "hacia afuera", "europeizantes", empeñadas en la liquidación de un orden tradicional (semifeudal) que contrariaba su proyecto. La "modernización-europeización" alcanzó a todos los órdenes de la existencia de la clase dominante operando así también (particularmente por su dimensión más estrictamente "cultural") como signo de "distinción" (de status) de clase (9).

8/ Para este punto así como para el papel de la ideología liberal en latinoamérica, véase, Tomás Amadeo Vasconi y Marco Aurelio García, "Las ideologías dominantes en América Latina", en *Sociedad y Desarrollo* N° 1. (Santiago de Chile, enero-marzo 1972), pp. 97-114.

9/ Para estos aspectos más estrictamente culturales véase el excelente estudio de la "oligarquía" argentina del período, realizado por Noé Jitrik, *El 80 y su mundo*, Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1968. Sobre esta clase, comenta Jitrik: "La oligarquía nacional (...) toma a su cargo la realización de este plan y lo hace con un sentido de misión histórica. Es un grupo "predestinado" que se propone la "salvación" de su país de acuer-

Claro que en la práctica, el funcionamiento de ese Estado burgués liberal, siguió siendo excluyente, "oligárquico": diversos procedimientos (desde la prohibición de la participación electoral de los analfabetos —la inmensa mayoría— hasta el "fraude" violento) fueron puestos en juego para mantener ese carácter.

Por supuesto que todas estas características (burguesas, liberales, positivistas, culturalmente "europeizantes") se volcaron en los Aparatos Educativos. Los ideólogos de la burguesía tradicional (10) predicaron la extensión de la educación como el instru-

do con pautas ideológicas prestigiosas y que no concibe que alguien pueda no participar de ellas ni de sus creencias. Y como esas pautas se construyen sobre la base de métodos y aún de valores elaborados por las naciones más desarrolladas del globo, se presenta así mismo como una especie de despotismo ilustrado en virtud del cual se hacen dudosos los métodos liberales que emplea para implantar los adelantos más excitantes. La idea de la misión que sus miembros se imponen y sus características despótico-ilustradas se articulan bien en un aparato que es eficaz en la medida en que funciona y se hace respetar: misión e ilustración son además los ingredientes del propósito más profundo que consiste, en última instancia, en la voluntad de hacer ingresar al país en el mundo de la cultura, en el mundo europeo. Esto suscita dos órdenes de conductas: primero, un conjunto de medidas para lograrlo; segundo, como es ya tradicional aunque siempre se vive como si fuera por primera vez, el sentimiento de que ya se ha logrado en virtud nada más que de habérselo propuesto. Provoca además, también dos órdenes de resultados: primero, el adelanto cierto del país; segundo, el condicionamiento del país a estructuras de las que bebía ese adelanto (p. 49).

mento clave para lograr la “civilización-europeización” de los países latinoamericanos. Es decir, traducido a nuestro lenguaje, el Aparato Educacional constituyó el gran instrumento de legitimación de la clase dominante (burguesa-oligárquica) a través de la **difusión-imposición** de su ideología. Y efectivamente, el Aparato Educativo (Aparato Ideológico de Estado) cumplió las funciones de proporcionar a los dominantes la justificación ideológica de su dominación (los portadores del “progreso” y la “modernización” de estos países) y los elementos que hacían a su identificación como clase (particularmente la “europeización” cultural). En cuanto a los dominados, fueron compelidos por ese mismo Aparato a aceptar esos valores que legitimaban un sistema de dominación. La “integración nacional” declarada no era sino ésto: la organización nacional bajo una burguesía terrateniente y comercial vinculada al imperialismo que buscaba legitimar su dominación mediante la instauración de un aparato jurídico-político y una ideología concordantes con la etapa que vivía el capitalismo internacional al que se incorporaba **como sociedad dependiente**.

Frente a lo dicho, podría cuestionarse: ¿Por qué si el Aparato Educativo resultaba tan efectivo como instrumento de dominación no se extendió más, alcanzando a toda la población? ¿Por qué quedó re-

10/ Piénsese particularmente en las obras de un Domingo Faustino Sarmiento o de un Andrés Bello.

ducido sólo a sectores de ella, particularmente a sectores urbanos? Si se perseguía una “integración” —o dicho con más propiedad un sometimiento al “campo” ideológico dominante— ¿Por qué mantener la exclusión de sectores mayoritarios de la población?

Una explicación de estos fenómenos requiere, por un lado, una disgresión sobre las características más generales de la dominación político-ideológica y, por otro, una referencia más explícita a la forma que asumen, en el ámbito de la economía dependiente latinoamericana, las relaciones sociales de producción.

Para lo primero, recordemos a Gramsci “. . . la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos: como dominación y como dirección intelectual y moral. Un grupo social es dominante de los grupos adversarios que tienden a liquidar o a someter aún por la fuerza armada y es dirigente de los grupos afines o aliados”. Esta expresión del marxista italiano define lo que constituyen las dos funciones básicas del Aparato de Estado (comprendidos en él tanto los Aparatos Represivos —policía, Fuerzas Armadas, etc., como los Aparatos Ideológicos): la **represión** y la **conquista de concenso**, (“integración”). Ahora bien; para que esta última función —para la cual la operación del Aparato Educativo en las sociedades contemporáneas resulta capital— pueda cumplirse es necesario que se

logre ofrecer a los explotados un mínimo de condiciones de existencia que otorguen una base real a la "integración simbólica" que se realiza a través de la ideología. Aparece, en cambio, como una característica esencial al funcionamiento del capitalismo dependiente de América Latina, la **superexplotación del trabajo** (11). Como se lo señalaba en un trabajo reciente, se configura en América Latina "... un modo de producción fundado exclusivamente en la mayor explotación del trabajador y no en el desarrollo de su capacidad produc-

11/ "... el problema que plantea el intercambio desigual para América Latina no es precisamente el de contrarrestar la transferencia de valor que implica, si no más bien el de compensar una pérdida de plusvalía, y que, incapaz de impedirla al nivel de las relaciones de mercado, la reacción de la economía dependiente es compensarla en el plano de la producción interna. El aumento de la intensidad del trabajo aparece, en esta perspectiva, como un aumento de plusvalía, logrando a través de una mayor explotación del trabajo y no del incremento de su capacidad productiva. Lo mismo se podría decir de la prolongación de la jornada de trabajo, es decir, del aumento de la plusvalía absoluta en su forma clásica; a diferencia del primero se trata aquí de aumentar simplemente el tiempo de trabajo excedente, que es aquél en que el obrero sigue produciendo después de haber creado un valor equivalente al de los medios de subsistencia para su propio consumo. Habría que señalar, finalmente, un tercer procedimiento que consiste en reducir el consumo del obrero más allá de su límite normal, y por lo cual, "el fondo necesario de consumo del obrero se convierte, de hecho, dentro de ciertos límites en un **fondo de acumulación de capital**", implicando así un modo específico de aumentar el tiempo de trabajo excedente". (Ruy Mauro Marini, **Dialéctica de la Dependencia**, México, ERA, 1973, pp. 38-39.

tiva" (12). Este hecho, si bien es particularmente notable allí donde predominan las industrias extractivas y la agricultura, en que "... el efecto del aumento del trabajo sobre los elementos del capital constante son mucho menos sensibles, siendo posible, por la simple acción del hombre sobre la naturaleza, incrementar la riqueza producida sin un capital individual" (13); constituye, sin embargo, una constante del desarrollo capitalista latinoamericano. Como podrá verse, tampoco el proceso de industrialización modificó esta característica, cuya consecuencia capital es el "hecho de que se le niega al trabajador las condiciones necesarias para reponer el desgaste de su fuerza de trabajo" (14).

Podemos ya aproximar alguna explicación de las características antes mencionadas del funcionamiento de los Aparatos Educativos de Latinoamérica. En primer lugar, aunque esto sólo es válido para la etapa denominada "primario-exportadora", las características del proceso de producción —y por consecuencia los requerimientos de fuerza de trabajo— hacían innecesaria la preparación escolar de los productores directos. Luego, y esto como rasgo permanente, la superexplotación que llevan implícitas las relaciones sociales de producción en el capitalismo dependiente (y que rehusan a los explotados

12/ *Idem* p. 12.

13/ *Ibidem*.

14/ *Idem, op. cit.* p. 12.

aquellas “condiciones mínimas” de orden material que posibilitarían su “integración” bajo la ideología dominante), conducen a que el Estado incline su acción en relación con las clases y capas explotadas y dominadas, **hacia la imposición forzada del sistema de dominación de clase más que a la conquista de consenso para el mismo.**

La educación resulta siempre, para las clases dominantes, un arma de doble filo. Por un lado, estas clases se ven obligadas —por motivos económicos a veces, ideológicos siempre— a extender la acción de los Aparatos Educativos hacia las clases y capas explotados. Esta acción, es cierto, asegura por un lado, una extensión de los valores, normas, creencias, etc., que justifican y legitiman la explotación, sobre las que descansa el sistema, y en este sentido contribuye a la reproducción de ese sistema, de esa explotación. Pero también, por otro, al otorgar a los explotados un conjunto de técnicas y de conocimientos —comenzando por la capacidad elemental para la lectura y la escritura— pone en sus manos instrumentos básicos para una ampliación de su conciencia de clase. En las condiciones de clases y capas sometidas a un proceso de superexplotación, esta ampliación de conciencia, puede resultar extremadamente peligrosa para el sistema de dominación en su conjunto. Es por eso que la burguesía terrateniente Latinoamericana en el período que estamos considerando más allá de la prédica de sus ideólogos “liberales” por la universalización de los servicios educativos, dificultaron, en

la medida de sus fuerzas, esta extensión, muy particularmente hacia los sectores rurales. Allí donde no pudieron impedirla, trataron de que los Aparatos Educativos funcionaran de la manera más estrechamente ajustada a su carácter de Aparatos Ideológicos del Estado oligárquico-liberal. Esto nos explica la particular configuración de los Aparatos Educativos en la región. "Liberales-burgueses" en sus estructuras, organización y contenidos, operaron simultáneamente de manera excluyente para amplios sectores. Al hacerlo así, repitieron con la especificidad que les es propia, los caracteres globales de las formaciones sociales de la región, pero, y por lo mismo, se constituyeron en un factor fundamental de la reproducción de éstas.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu, sostuvo en alguna de sus obras, que la policía intervenía allí donde la Universidad ya no se mostraba efectiva. Para nuestro caso, creemos que habría que invertir los términos: la Escuela (como Aparato Ideológico de Estado, que procura suscitar el consenso alrededor del sistema de dominación) entra a funcionar sólo cuando los Aparatos Represivos ya no pueden operar solos. Las funciones del Estado que señala Gramsci, se hallan en América Latina, claramente desequilibrada a favor de la represión.

II

Desde los últimos años del siglo XIX —y acen-
túandose en las primeras décadas del presente—

se observa, sin embargo, un crecimiento importante de los Aparatos Educativos.

Nuevamente será preciso rastrear en las características generales que asumiera el desarrollo de las formaciones sociales latinoamericanas en esta etapa —particularmente en lo referente a su composición de clase y los cambios en el sistema de dominación— para hallar una explicación de este fenómeno.

En el período considerado se asiste a un intenso proceso de diversificación de las formaciones sociales latinoamericanas, que se refleja claramente en el crecimiento y multiplicación de las clases intermedias fundamentalmente urbanas (15).

Al calor del desarrollo de un mercado interno —y ayudada a veces por una relación de precios

15/ Recuérdese que, particularmente en aquellos países en que su inserción en el sistema internacional resultó "más exitosa", provocando un rápido crecimiento económico y una "europeización" social y cultural considerable (en primer término Argentina, pero también Chile, Uruguay y Brasil), el proceso de urbanización se aceleró notablemente a partir de las últimas décadas del siglo pasado. Este proceso lleva consigo la generación de nuevas actividades de una más amplia y compleja división del trabajo social, sean productivas o de distribución vinculadas al crecimiento del mercado interno, como de administración y servicios. Con la áreas rurales, en cambio, la gran concentración de la propiedad y la rigidez que siguió ofreciendo el sistema de tenencia de la tierra, dificultaron, si no impidieron por completo, el desarrollo de las clases intermedias.

que desfavorecía al producto importado, o por las crisis cíclicas del sistema internacional que conducían a formas en general indirectas y no conscientemente perseguidas, de proteccionismo— creció una pequeño burguesía manufacturera (en gran parte de carácter predominantemente artesanal) y también una pequeño burguesía comercial.

Junto a esta pequeño burguesía —“clases medias propietarias” prefieren decir algunos autores—, los profesionales liberales (médicos, abogados, etc.) vienen a constituir el sector más “tradicional” (16) de las clases intermedias. Más significativo aún, por el crecimiento general de los servicios y aún más de la burocracia estatal, es el incremento en esta etapa de las “capas medias” asalariadas (“clases medias dependientes” o “nuevas”).

Ninguna de esta capas y clases, ni todas en conjunto, fueron capaces de poner en cuestión el sistema instaurado por la burguesía terrateniente y comercial importadora (el sistema capitalista dependiente en su etapa primario exportadora) y mucho menos de ofrecer una alternativa viable al mismo. Pero sí, en cambio, estuvieron en condiciones de cuestionar la estrechez del sistema de dominación política “oligárquico” (impuesto por aquellas mismas burguesías) reivindicando su derecho a la “par-

16/ Las “viejas” clases medias; véase J. P. Graciarena, **Poder y Clases Sociales en el Desarrollo de América Latina**, Buenos Aires, Paidós, 1967. p. 155.

“participación” en ese sistema y su derecho de “consumidores”.

Para explicarnos estos fenómenos será preciso hacer algunas consideraciones de carácter más general sobre estas clases intermedias y sobre su papel en los procesos políticos latinoamericanos, en las primeras décadas del siglo XX.

Es necesario tener en cuenta ante todo, que estas clases y capas, tal como su nombre lo indica, ocupan en toda formación social capitalista un lugar intermedio entre las dos grandes clases antagónicas, la burguesía y el proletariado (17) en las que descansa la dinámica básica de estos sistemas. Esta posición les otorga una particularidad en su comportamiento general que ha sido calificado, desde Marx como “fluctuante”, como “oscilante”, “pendular”. Y también, provoca el surgimiento de algunas características de orden ideológico que nos interesan particularmente aquí. Como lo señala Poulantzas, esta ideología está constituida por la influencia de la ideología burguesa (dominante) sobre las **aspiraciones propias** de la pequeño burguesía, relativas a su situación específica de clase.

17/ Veremos que en el caso latinoamericano, esto se complica por las características del desarrollo extremadamente desigual de estas formaciones sociales. Hemos optado, sin embargo, por comenzar señalando aquellas características más generales y comunes a todas las clases intermedias en cualquier formación social capitalista para luego considerar aquellas que son particulares y específicas de Latinoamérica.

Esta torsión-adaptación de la ideología burguesa está inserta, por lo demás, de "elementos" ideológicos debido a su propia situación de clase (18). No es esto todo sin embargo, pues dada la existencia en las formaciones sociales capitalistas de un proletariado con sus expresiones ideológicas propias, la ideología pequeño-burguesa —y nuevamente como consecuencia de la posición fluctuante de esta clase— contendrá "préstamos tomados de la clase obrera, desviados y adaptadas a las aspiraciones propias de la pequeño burguesía" (19).

En el caso particular de la pequeño burguesía propietaria no cabe duda que esta **propiedad** —aunque lo sea en pequeña escala— le acerca a la burguesía, sin embargo, dado el destino de la pequeña propiedad, en el desarrollo del capitalismo, la amenaza de su liquidación (y consecuente proletarización de la clase) penden como amenaza permanente sobre los miembros de esta clase. De ello deriva un síndrome aparentemente extraño (pero lógico dadas las características estructurales mencionadas) en el que se defienden intransigentemente las formas de propiedad capitalista (su pequeña propiedad) pero se ataca sus formas más desarrolladas (grandes empresas monopolistas). Por ello **según las coyunturas**, han de coincidir con las políti-

18/ N. Poulantzas, **Fascismo y Dictadura**, México, Siglo XXI, 1971.

19/ Idem.

cas impulsadas por la burguesía o con los movimientos proletarios (fluctuación). En cuanto a los otros componentes de estas clases intermedias, las "capas medias" (los trabajadores asalariados no productivos), que viven su explotación "no en la producción sino principalmente bajo la forma jurídica—por lo tanto ampliamente 'ilusoria'— del salario" (20), enfrenta también las formas del desarrollo capitalista con su consecuencia en concentración de los ingresos, aspirando a una "redistribución" de los mismos (redistribución operada, en este caso, a través de los salarios). Ambos componentes de las clases intermedias confluyen así en un síndrome ideológico "democratizante" en el sentido de predicar un "igualitarismo", de defender la "igualdad de oportunidades", y por lo tanto, el "derecho a ascender en la escala social según sus méritos" (individuales) (21). Su posición en la sociedad la lleva también a concebirse como una clase "neutra" frente al antagonismo que enfrenta la burguesía al proletariado. Esta "neutralidad" se proyecta también al sistema institucional y particularmente al Estado (estas clases intermedias se muestran esencialmente "legalistas", y sustentan la creencia en la posibilidad de la transformación de la sociedad a través del aparato jurídico-político). Un último aspecto

20/ *Idem*.

21/ Esto es típico del "individualismo pequeño burgués" a que conducen las condiciones estructurales generadas tanto por la pequeña propiedad como por las características de las ocupaciones asalariadas no productivas.

particular —pero íntimamente vinculado con lo señalado hasta aquí— completa el síndrome ideológico pequeño burgués: la creencia en el papel fundamental de la educación, para lograr una “movilidad social ascendente” (22). La pequeña burguesía, y más aún las que hemos denominado “capas medias” (los asalariados no productivos) otorgan una importancia capital a los aparatos educativos considerándolos como **mecanismos fundamentales para la democratización de la sociedad.**

Todos estos elementos que hemos señalado como componentes típicos del síndrome ideológico pequeño burgués, han de dar nacimiento, naturalmente, a configuraciones distintas según las coyunturas específicas por las que pasen las formaciones sociales. Y así, los programas políticos pequeño burgueses pueden configurar la base, en distintos momentos históricos, desde un “revolucionismo jacobino” hasta un “reaccionarismo fascista” (23).

Después de esta digresión, regresemos ahora a la etapa que estábamos considerando en el desarrollo latinoamericano para precisar cuál fue su comportamiento específico y, más particularmente, el tipo de políticas educativas que propusieron.

22/ Véase Tomás A. Vasconi, “Contra la Escuela” (borradores para una crítica marxista de la educación) en *Sociedad y Desarrollo*, N° 2, (abril-junio/72) pp.

23/ Véase L. Trotsky, *El Fascismo*, Buenos Aires, Carlos Pérez, editor, 1971, part. pp. 88-100.

Decíamos más arriba que las condiciones de la coyuntura, particularmente algunos procesos operados en el ámbito internacional, como las crisis periódicas y sus consecuencias para la economía dependiente en la etapa primario exportadora, fueron las que permitieron un rápido desarrollo de las clases intermedias en la región. Ya en las últimas décadas del siglo XIX es posible observar movimientos liderados por estas clases (24); movimientos que cuestionaban el *statu quo* impuesto por la "oligarquía". Los componentes fundamentales de sus programas estaban dados, en lo político, por una acerba crítica de la exclusión del sistema de decisiones a que los condenaba la "oligarquía"; solución: la "democratización" del Estado a través del voto "universal, secreto, obligatorio". En lo económico, la defensa de la pequeña propiedad, el nacionalismo económico y un consecuente "proteccionismo". Por otro lado, la presencia de sectores populares (más específicamente proletariado y subproletariado urbanos), en los que se apoyaron las clases intermedias en sus luchas contra la oligarquía, llevó a la inclusión en su programa de reformas más o menos radicales en lo social (protección de los trabajadores, seguridad y previsión social, etc.). En todos estos programas —y queremos destacarlo porque constituye una parti-

24/ Recuérdese los intentos "revolucionarios" de la UCR en Argentina, y las acciones del Partido Colorado, con el "batlismo" en Uruguay.

cularidad de la ideología pequeño-burguesa— hay siempre un trasfondo de “indignación moral”, que invade el campo de la crítica política, social y aún económica: se ataca el “materialismo” y el “mercantilismo” de la oligarquía dominante, su “extranjización”, se critica, su falta de “amor al pueblo”. Si la crítica está impregnada de moralismo, también lo están las proposiciones alternativas; y así, el “nacionalismo” y su contrapartida el “anti-imperialismo” en este período es algo que tiene que ver más con los “valores” —v. g. con la “tradición” (pero no la de la oligarquía sino la “del pueblo”), con el “espíritu nacional”— que con algún tipo específico de relación o de organización económicas (25).

Con relación a la educación, y siguiendo aquí la pauta típica de las clases intermedias, otorgaron al desarrollo de ésta un valor capital. Los elementos (ideológicos) fundamentales fueron, la **laicidad**, la **gratuidad**, la **estatización**. La educación debía constituir un “servicio público”, **asegurado por el Estado a “todos” por igual**. Se enfatizó notablemente el efecto “nivelador” de esta educación, su papel en la democratización de la sociedad; se aspiraba a que a través de ella, se rompieran las “barre-

25/ Es interesante observar como la política educativa de las clases intermedias (y ello es particularmente visible en el caso de Argentina y sobre todo después de la Reforma Universitaria de 1918) funda la “nueva pedagogía” sobre la filosofía de valores. Spranger, Dilthey, etc., esto es, sobre el más puro irracionalismo”.

ras" que había implantado la oligarquía. La educación —como lo señala Graciarena "había sido hasta aquí una educación de élites, restringida en su acceso y en las oportunidades que ofrecía y diferenciadora en los valores y formaciones que proporcionaba. El primer paso en una estrategia redistributivista fue obviamente el de reducir los efectos de la educación elitista pre-existente, para lo cual fue indudablemente necesario afirmar el principio democratizador en todos los agentes de la educación" (26).

Cuando las partidos que representaban a estas clases —y que en algunos casos, por el apoyo masivo que lograron de otras clases y capas sociales, llegaron a configurar verdaderos "movimientos populares"— lograron acceso a posiciones de poder, intentaron poner en práctica el contenido de estos programas "nacional-populares", impulsando aquellas transformaciones que consideraban fundamentales (27). Los obstáculos que encontraron para ello nos explican en gran parte sus logros y también sus limitaciones y consecuencias.

Recordemos una vez más que estas clases intermedias habían surgido y se desarrollaron en el "interior" del desarrollo del capitalismo dependiente

24/ Véase, J. P. Graciarena, *op. cit.*, pp. 181-194.

27/ El ejemplo clásico es el apoyo otorgado por el Presidente radical Hipólito Irigoyen a la Reforma Universitaria iniciada en Córdoba en 1918.

latinoamericano en su etapa primario exportadora. Eran, en alguna medida, subsidiarios de ese desarrollo, y, sobre todo, no constituían en ningún caso una fuerza social portadora de una alternativa global de transformación revolucionaria del sistema, de sustitución de este sistema por otro diferente. Aceptaban, y **estructuralmente** no podían hacer otra cosa, el principio de la "división internacional del trabajo" en lo internacional y en lo interno, defendían la subsistencia de la pequeña propiedad, y su derecho a ocupar "un lugar" en la sociedad hasta entonces monopolizada por la oligarquía. Si, una vez, en disposición del Aparato de Estado fueron capaces de sancionar una legislación que protegiera la pequeña propiedad —y aún los derechos "sociales" de los grupos políticamente más significativos que les acompañaban, incluyendo algunos sectores del proletariado urbano— (28), nada pudieron hacer contra la gran propiedad, particularmente la gran propiedad rural y los privilegios que de ella se derivaban. La "oligarquía" siguió en posesión del medio de producción fundamental en esa etapa del desarrollo del capitalismo dependiente: la tierra; y las clases explotadas por aquélla (proletariado rural, campesinado) quedaron marginados de los beneficios de la "democratización" pequeño burguesa.

28/ Lo que no implica, sin embargo, que la pequeña burguesía, una vez en el poder, no haya enfrentado, y a veces reprimido violentamente al proletariado.

La **Reforma Universitaria** iniciada en Córdoba en el año 1918, extendida luego por toda la América Latina, nos parece un excelente ejemplo para realizar algunas consideraciones sobre los contenidos de la política educativa pequeño burguesa y la ideología que sustentaban.

RESUMIENDO:

La política educativa de la pequeño burguesía contribuyó, sin duda, a una ampliación del acceso a los Aparatos Educativos (a una “democratización” de los mismos), acceso que benefició sin duda, ante todo, a esas mismas capas sociales, y sólo en medida mucho menor a otras clases y capas dominadas. Luego, como ese sistema debía proveer al “ascenso” de aquellas clases y capas sociales dentro de una formación social que permanecía prácticamente incólume en sus estructuras fundamentales, los tipos de estudios, las “capacidades” otorgadas, las “especialidades” que se ofrecían, permanecieron las mismas, y con ello los Aparatos Educativos, ahora ampliados, reforzaron la reproducción de ese sistema. Su rol como Aparato Ideológico de Estado, no varió fundamentalmente; la diferencia debe encontrarse sólo en el hecho de que **individuos** provenientes de clases y capas antes excluidas podían llegar a ocupar lugares y cumplir funciones antes reservadas sólo a miembros de la oligarquía. Con ello, la pequeño burguesía resultó

cada vez más comprometida con la clase dominante tradicional; el radicalismo relativo de que hiciera gala en los primeros años del siglo fue perdiéndose paulatinamente.

* * * *

III

La década de los treinta constituyó una etapa de grandes transformaciones sociales latinoamericanas. El punto inicial lo señala la crisis profunda del sistema capitalista internacional que se produce en 1929, y que marca un punto de ruptura en el sistema de "división internacional del trabajo" al que se hallaban incorporados estos países.

En el caso de los países que aquí consideramos de manera preferente, la crisis internacional condujo a una reacomodación del aparato productivo, que llevó a una modificación del modelo tradicional de desarrollo latinoamericano e implicó importantes transformaciones en la estructura de clases, concluyendo por modificar sensiblemente el sistema de dominación. Las medidas "proteccionistas" —control de cambios, control de las importaciones, etc., etc., (29), respuestas nacionales a la crisis in-

29/ No se trata aquí de reseñar los cambios que se produjeron, en el período, en todas las dimensiones de estas formaciones sociales. Remitimos a algunos trabajos ya clásicos en la materia: María Conceicao Tava-

ternacional destinadas fundamentalmente a defender la producción que se realizaba con destino al mercado externo, condujeron a crear condiciones favorables para el desarrollo de una industria que, hasta esta etapa, sólo en forma harto precaria venía desenvolviéndose en el seno de la economía exportadora. Allí donde confluyeron ciertas condiciones específicas —una capacidad instalada ociosa de relativa importancia y una demanda insatisfecha de productos manufacturados, junto al efecto de aquellas disposiciones proteccionistas— el proceso de industrialización “sustitutiva de importaciones”, se desarrolló rápidamente a través de las décadas de los 30 y los 40.

Otros hechos ayudaron también a la rápida modificación de la fisonomía de estas formaciones sociales, y muy particularmente, las grandes migraciones internas que, producto principalmente del deterioro de las actividades agropecuarias, contribuyeron a acelerar aún más el proceso de urbanización que ya había sido importante en las décadas anteriores. Estos diversos procesos provocan una complejización de las sociedades latinoameri-

res, “La industrialización sustitutiva como modelo de desarrollo reciente en América Latina”, en varios autores, **América Latina: ensayos de interpretación Económica**, Santiago, Editorial Universitaria, 1969: Ruy Mauro Marini, **Subdesarrollo y revolución**, op. cit., Theotonio dos Santos, **Dependencia y Cambio Social**, Santiago, CESO, (segunda edición); F. H. Cardoso y E. Faletto, **Desarrollo y Dependencia en América Latina**, México, Siglo XXI, 1969.

canas que se expresó en el surgimiento y desarrollo de nuevas clases, capas y fracciones de clases, que dieron nacimiento a su vez, a nuevas formas de expresión política e ideológica.

Es a estas expresiones superestructurales y a sus manifestaciones específicas en los Aparatos Educativos a los que queremos referirnos ahora de manera particular.

La hegemonía de lo que podríamos denominar la clase dominante tradicional (burguesía terrateniente, en alianza con sectores comerciales urbanos vinculados a la importación-exportación, o con oligarquías regionales) sufre un quiebre en esta etapa. Si bien, como ya lo señaláramos algunas páginas atrás, esa hegemonía requirió para sustentarse del establecimiento de alianzas con sectores de la pequeño burguesía y de capas medias (las que operan a veces como verdaderas "clases reinantes") en cuanto a la base económica de estas sociedades permaneció indisputada hasta entonces. Y acaso, aunque con algunas restricciones, podríamos afirmar lo mismo en cuanto a su dominación ideológica.

El liberalismo y el positivismo de fines del siglo XIX debieron ser matizados, pero no perdieron su predominio.

En la etapa que nos ocupa ahora, la sustitución de aquella clase dominante por sistemas cada vez más complejos de alianzas de nuevas clases y frac-

ciones de clase, en que participarán de modo preferente las nuevas burguesías urbano-industriales y el proletariado industrial, darán nacimiento a nuevas formas de dominación política y a complejos síndromes ideológicos que expresarán esos contradictorios sistemas de alianzas.

Un aspecto debe ser relieveado: **la hipertrofia del Aparato de Estado y el incremento de su autonomía.** Esto responde, por una lado, a requerimientos surgidos a nivel de la base económica. El Estado, como nunca antes, debe pasar a cumplir activamente funciones específicas en relación a la producción: sea como "protector" o "productor" directo (Estado "empresario") de bienes o servicios. Por otro lado, en este incremento de la autonomía relativa de lo jurídico-político, halla su explicación en la complejidad del nuevo bloque en el poder, sus contradicciones internas y las dificultades de la imposición de una neta hegemonía en el mismo, lo que conducirá a la puesta en práctica de políticas que, a través de formas "bonapartistas", buscará realizar los intereses estratégicos "nacional-desarrollistas" de las nuevas burguesías urbanas sin contradecir radicalmente los intereses inmediatos de otras clases o fracciones de clase. "El bonapartismo" —dice Ruy Mauro Marini— "se plantea en esta perspectiva, como el recurso político de que se sirve la burguesía para enfrentarse a sus adversarios. Basándose en las masas populares urbanas, a las que seduce por su fraseología populista y nacionalista, pero más concretamente por sus inten-

tos de redistribución del ingreso, ella intenta poner de pié un nuevo esquema de poder, en el cual, mediante el apoyo de las clases medias y del proletariado y sin romper el esquema de colaboración vigente, le sea posible sobreponerse a las antiguas clases terratenientes y mercantil. Por las implicaciones que tiene en las relaciones económicas con el centro imperialista hegemónico, ello tiende a combinarse con la búsqueda de fórmulas capaces de promover al desarrollo capitalista autónomo del país" (30).

Con relación ahora a los Aparatos Educativos. Lo que podríamos denominar las "demandas objetivas", no variaron sustantivamente. El carácter del proceso de industrialización en esta etapa no requirió, en general, un tipo de "recursos humanos" tan nuevos, que obligaran a replantear desde sus mismas bases la estructura y el funcionamiento de los Aparatos Educativos. Los requerimientos —mínimos— de alguna formación técnica y profesional de los productores directos, fueron atendidos simplemente mediante algunos "agregados" (v. g. algunas escuelas "técnico-profesionales") a los Aparatos Educativos tradicionales. Burócratas y administradores, siguieron formándose en éstos. Las "demandas subjetivas", en cambio, crecieron de manera notable, extendiendo sus límites hasta más allá

30/ R. Mauro Marini, *Subdesarrollo y Evolución*, op. cit., p. 15.

de la pequeño burguesía y las capas medias. Operaron en este proceso, **factores objetivos** generados por el proceso de urbanización (migración y “exposición a la modernidad” como dicen los sociólogos) que condujo a la extensión de la convicción (ideológica) de la pequeño burguesía, de que los Aparatos Educativos constituían el “canal por excelencia de movilidad social ascendente” a sectores importantes del proletariado, y también **Subjetivos**, resultado de la política “populista” de los gobiernos de esta etapa.

Sin embargo, no son sólo estas las transformaciones que alcanzarán a la educación. Estos gobiernos “bonapartistas” intentarán utilizar —de manera aún más consciente que en períodos anteriores— los Aparatos Educativos) y otros Aparatos Ideológicos de Estado, como los medios de comunicación masivos que encuentran en esta fase del desarrollo latinoamericano el inicio de su desarrollo como instrumento de “manipulación” ideológica de las masas (31). Los contenidos tradicionales de la educación “oligárquico liberal” —aceptados también por la pequeño-burguesía y las “capas medias” a pesar de sus “reformas”— se ven alterados por la introducción de nuevas interpretaciones de las historias nacionales, como se comprueba en Argenti-

31/ La educación constituye uno de las dimensiones particularmente importantes de la “política social” populista.

na, en el auge que tiene en ese período el llamado "revisionismo histórico" (32).

Todo esto, sin embargo, no fue suficiente para alterar de modo sustancial el desarrollo de los aparatos superestructurales de las sociedades latinoamericanas. Y así, hacia fines de la década de los cincuenta, el panorama educativo, pese a desarrollos, ampliaciones y reformas, no difería excesivamente de lo que fue su estructura tradicional en la región.

* * * *

IV

Hagamos ahora una breve revisión de la situación educativa (los Aparatos Educativos) en América Latina alrededor de 1950.

En primer lugar, una rápida mirada sobre el analfabetismo y los niveles educativos en los diferentes países, alrededor de esta fecha.

Lo consignado en el cuadro anterior resulta aún más expresivo si consideramos separadamente la población que habitaba en áreas urbanas y rurales.

32/ Véase, Tulio Halperin Donghi, *El revisionismo histórico Argentino*, México, Siglo XXI, 1970.

CUADRO N° 1

AMERICA LATINA: Número y porcentaje de analfabetos en la población de 15 años y más, alrededor de 1950.

País	Fecha	Edades	Nº Analfabetos	% Analfabetos
Argentina	1947	14 y más	1.541.678	13,6
Bolivia	1950	15 y más	1.109.385	67,9
Brasil	1950	15 y más	15.272.632	50,5
Colombia	1951	15 y más	2.429.333	27,7
Costa Rica	1950	15 y más	94.492	20,6
Cuba	1953	15 y más	820.337	22,1
Chile	1952	15 y más	729.360	19,7
Ecuador	1950	15 y más	815.464	44,3
El Salvador	1950	15 y más	644.514	59,6
Guatemala	1950	15 y más	1.138.297	70,6
Haití	1950	15 y más	1.718.278	89,5
Honduras	1950	10 y más	631.999	64,8
México	1950	6 y más	8.942.399	42,5
Nicaragua	1950	15 y más	369.376	61,6
Panamá	1950	15 y más	132.978	30,1
Paraguay	1950	15 y más	255.411	34,2
Perú	1957	7 y más	3.345.480	48,4
República Dominicana	1950	15 y más	677.295	57,1
Uruguay	1950	15 y más	—	15,0
Venezuela	1950	15 y más	1.365.888	46,7

FUENTE: Informe de la Comisión de Evaluación del Proyecto Principal para la Extensión y mejoramiento de la Educación Primaria, UNESCO, Santiago de Chile, 1966, (mimeo).

CUADRO N° 2

Porcentaje de Analfabetos sobre la población de 15 años y más, discriminada en urbana y rural, en algunos países Latinoamericanos alrededor de 1950.

País	Porcentaje de Analfabetos	
	Pob. Urbana	Pob. Rural
ARGENTINA	8,8	23,2
BRASIL	21,7	66,9
COSTA RICA.....	8,1	27,9
CUBA	11,1	40,0
CHILE	10,4	36,0
EL SALVADOR	34,7	77,1
HONDURAS	43,6	74,7
PANAMA	7,2	49,9
REP. DOMINICANA	29,5	67,3
VENEZUELA	29,5	72,0

Fuente: CELADE: *Análisis Demográfico de la situación Educativa en América Latina*, Santiago de Chile, 1962, (mimeo).

La situación expuesta en los cuadros anteriores muestra que la tradicional separación entre las poblaciones urbanas (sobre las que actuaban los procesos dinámicos y las transformaciones que reseñamos en páginas anteriores y las rurales se mantenían (se acentuaban) en la etapa considerada, y

aún, como se deriva de otros análisis (33) tendían a ser recurrentes.

Y todo esto no constituía sino una expresión, particular, de un proceso más general. El antagonismo —parcial, puntual— entre las nuevas burguesías urbano industriales y los terratenientes, implicaba también un compromiso: dejar a éstos, intocada, su área de dominio. Las clases y capas explotadas y dominadas por las burguesías terratenientes tradicionales, no fueron incluidas en el proceso de cambios que involucró la industrialización y la urbanización de latinoamérica observadas en las décadas de 1930 y 1940, ni en la redistribución de sus beneficios.

Una vez más, la política educativa expresaba a nivel de una dimensión específica de la superestructura, las características generales del desarrollo capitalista dependiente de América Latina, y con ello, contribuía a su reproducción.

Las décadas siguientes marcarán importantes cambios en estos procesos. A ellos tendremos que referirnos en forma más extensa.

* * * *

33/ Véase, T. A. Vasconi, *Educación y Cambio Social*, op. cit., Apéndice I, Cuadro XVI, p. 109 y Cuadro XVII, p. 111, y Cuadro XIX, p. 112.

B — La política educativa; contexto económico social, proyectos y resultados: 1950-1970.

I. El contexto económico-social

A partir de la década de los 50, las condiciones del desarrollo latinoamericano comienzan a cambiar rápidamente.

En lo que respecta al contexto internacional los cambios de mayor significación están dados por la nueva fase en que se consolida el capitalismo y el consecuente cambio de su centro hegemónico. Si la crisis de 1929 provocó la desorganización de la "división internacional del trabajo" generado por la expansión imperialista en el siglo XIX, los resultados de la Segunda Gran Guerra que le siguen —que fue una lucha por la hegemonía de ese sistema, y luego, de la reacomodación que significó el lapso de la posguerra, hasta aproximadamente 1952 (fin de la guerra de Corea)— conducirán a la hegemonía norteamericana en el sistema capitalista y a nuevas formas de "división del trabajo" entre las naciones. La presencia de Estados Unidos en el orden internacional venía haciéndose cada vez más fuerte desde comienzos del siglo; sin embargo, y en lo que respecta a toda el área de latinoamérica pues en el Caribe y Centroamérica este fenómeno es anterior a esta presencia— que se manifiesta por un lado en las cifras del comercio internacional y por otro en el monto de las inversiones realizadas en

las economías locales (34) no adquiere relevancia particular hasta después de 1930. A partir de allí su crecimiento será incesante. Lo que importa señalar, sin embargo, más que el monto creciente de esas inversiones, es su carácter, que las hace diferir notablemente de las que pudieron observarse en fases anteriores del desarrollo de estas sociedades, cuando era Gran Bretaña quien detentaba la hegemonía en el capitalismo mundial. Es este carácter —esa cualidad— el que va a tener particular importancia para explicar la forma particular que asumirán desde entonces los procesos económicos sociales en Latinoamérica. La inversión foránea —particularmente norteamericana— se dirigirá en esta etapa, fundamentalmente al sector industrial de los países latinoamericanos, acelerando así aún más el proceso de industrialización que había venido desarrollándose hasta aquí con un grado relativamente acentuado de autonomía respecto al capital extranjero. Esta nueva orientación de la inversión —que va a tender a lograr una cada vez mayor integración de los sistemas productivos nacionales al ámbito de la economía internacional— halla su explicación en las características que el desarrollo capitalista asumiera en las economías dominantes. Como lo se-

34/ Para una visión del caso argentino, cfr., E. F. Jorge, **Industria y Concentración Económica**, Buenos Aires, Siglo XX, 1971, part. cap. III y IV. En general, para un mayor desarrollo de estos aspectos remitimos a la bibliografía consignada en la nota 1, p. 23, particularmente, Ruy Mauro Marini, *op. cit.*

ñala Ruy Mauro Marini: "Las facilidades que América Latina encuentra en el exterior para recurrir a la importación de capital no son accidentales. Se deben a la nueva configuración que asume la economía internacional capitalista en el período de la posguerra. Hacia 1950 ésta había superado la crisis que la afectara, a partir de la década de 1910, y se encontraba ya reorganizada bajo la égida norteamericana. El avance logrado por la concentración del capital a escala mundial, pone entonces en manos de las grandes corporaciones imperialistas una abundancia de recursos, que necesitan buscar aplicación en el exterior. El rasgo significativo del período es que ese flujo del capital hacia la periferia se orienta de manera preferente hacia el sector industrial. Para esto, concurre el hecho de que, mientras duró la desorganización de la economía mundial, se desarrollaron bases industriales periféricas que ofrecían —gracias a la superexplotación del trabajo— posibilidades atractivas de ganancia. Pero no será el único hecho y quizá no el más decisivo. En el curso del mismo período, se había verificado un gran desarrollo del sector de bienes de capital en las economías centrales. Esto llevó, por un lado, a que los equipos allí producidos, siempre más sofisticados, debieran aplicarse en el sector secundario de los países periféricos; surge entonces, por parte de las economías centrales, el interés de impulsar en estos el proceso de industrialización, con el propósito de crear mercados para su industria pesada. Por otro lado, en la medida que el rit-

mo del progreso técnico redujo en los países centrales el plazo de reposición del capital fijo prácticamente a la mitad, se planteó a esos países la necesidad de exportar a la periferia equipos y maquinarias que ya eran obsoletos antes de que se hubieran amortizado totalmente (35).

Estas necesidades, surgidas en el seno de los países imperialistas, sin embargo, no van a operar simplemente como una "causa externa" que viniera a alterar de manera abrupta el carácter y el ritmo del desarrollo capitalista dependiente de América Latina. El capitalismo dependiente en éstos —y muy particularmente en aquellos países en que el proceso de industrialización alcanzara mayor desarrollo— generó, en esta etapa condiciones que aparecerán como la contrapartida interna de aquellas exigencias "exteriores", y que harán coincidir los intereses de clase de las burguesías nativas con los de las burguesías dominantes en el ámbito internacional.

El proceso de industrialización latinoamericano había comenzado —o se había acelerado como ya tuvimos ocasión de señalarlo— como una respuesta a las condiciones internacionales generadas por la crisis de 1929 (y continuadas y acentuadas por la guerra de 1939-1945) y dirigida fundamentalmente hacia la satisfacción de una demanda que le

35/ Ruy Mauro Marini, *Dialéctica de la Dependencia*, México, ERA, 1973, pp. 67-68.

pre-existía y que no podía cubrirse ya con la importación. Así, este proceso, no tiende a generar un mercado para su producción sino a satisfacer los requerimientos de **uno que ya existía**. Esto predetermina ya la orientación y el tipo de producción a que va a dirigirse la actividad industrial: bienes finales (o “fáciles”, como prefieren decir algunos economistas). Estos bienes, por otra parte, eran naturalmente aquellos consumidos por la burguesía y las clases y capas intermedias de más altos ingresos. Ahora bien: en la medida en que la producción de estos bienes avanza, el espectro de las importaciones se modifica de manera importante; aquellas no estarán compuestas más por bienes sino por los llamados “intermedios” y por bienes de capital. Por otro lado, el esquema exportador latinoamericano permanece intocado; aquello que ha de exportarse —y de lo que en consecuencia dependía la prosecución del proceso de industrialización— no era sino lo que tradicionalmente se exportaba: café, carnes, cereales, etc. De esta manera, las burguesías industriales se ven obligadas a pactar — y hacer concesiones— a las que se suponía (por los ideólogos del “nacional-desarrollismo”) sus antagonistas de clase: las burguesías terratenientes (36); este hecho va a tener profundas implicaciones para el mantenimiento de los esquemas de dominación bonapar-

36/ Los intentos de una renovación radical del esquema, mediante una reforma agraria o la nacionalización de las fuentes de bienes exportables fueron escasos y de aún más escaso éxito.

tista populista que trataremos de evaluar un poco más adelante. Pero prosigamos hacia fines de los años 40 —particularmente en los países en que como Argentina, Brasil o México el proceso tenía mayor data y se había dado de modo más acelerado, la primera fase de la industrialización “sustitutiva”, la de los bienes livianos, estaba concluída. En estas condiciones aparece como necesario para las burguesías nativas, el plantearse el problema de encarar fases superiores en la producción industrial (bienes intermedios, industria pesada, etc). Un proyecto de esta naturaleza involucraba sin duda, un replanteo global del modelo de desarrollo hasta entonces sustentado (ampliación de los mercados existentes, transferencia radical hacia la industria de recursos generados por otros sectores, etc., etc.); y esto sin duda suponía un proyecto político que las burguesías urbano-industriales (con el apoyo circunstancial del proletariado urbano) sólo muy parcialmente y en momentos circunscritos intentaron implementar. En general, comenzaron a orientar su gestión hacia la aceptación de la oferta externa de capitales y tecnología. De este modo “...la burguesía industrial latinoamericana evoluciona de la idea de un desarrollo autónomo hacia una integración efectiva con los capitales imperiales y da lugar a un nuevo tipo de dependencia, mucho más radical que el que rigiera anteriormente. El mecanismo de la asociación de capitales es la forma que consagra esta integración, la cual, no solamente desnacionaliza definitivamente la burguesía local, sino

que, unida como va a la acentuación del ahorro de mano de obra que caracteriza al sector secundario latinoamericano (37), consolida la práctica abusiva de precios (que se fijan según el costo de producción de las empresas tecnológicamente más atrasadas) como medio de compensar la reducción concomitante del mercado. El desarrollo capitalista integrado acrecienta, pues el divorcio entre la burguesía y las masas populares, intensificando la superexplotación a que éstas están sometidas y negándoles lo que representa su reivindicación más elemental: el derecho al trabajo (38).

De esta manera se liquidan en latinoamérica las condiciones objetivas que hicieron posible los regímenes bonapartistas "nacional-populistas", y en su caída arrastran también "los regímenes liberal-democráticos que habían intentado afirmarse en la posguerra y conduce a la implantación de dictaduras tecnocrático-militares" (39).

Los sectores de la burocracia tecnocrática (civiles y militares) pasan a jugar ahora, a través del Aparato de Estado un papel capital. Un proyecto, diseñado y en parte financiado e implementado desde el "centro imperial", de "modernización" del capi-

37/ Acentuación causada fundamentalmente por el tipo de tecnología que se incorpora.

38/ Ruy Mauro Marinho, **Subdesarrollo y Revolución**, op. cit., p. 19.

39/ **Ibíd.**, p. 19.

talismo dependiente (“modernización” no sólo económica sino que involucra también el Aparato del Estado y el sistema institucional en general), encuentra en aquellos sectores sus agentes más decididos. Un nuevo síndrome ideológico compuesto por el “desarrollismo-cientificista-tecnocrático” pasa a reemplazar, como ideología “oficial” al ya inviable “nacional-populismo”.

Todos estos procesos han de reflejarse de manera clara en los Aparatos Educativos. Si el “nacionalismo-populista”, junto con buscar extensión (como parte de una política social que alcanzaba también otras dimensiones: salud pública, seguridad social, etc.), introdujo elementos ideológicos que vinieron a contradecir la tradicional ideología liberal-positivista, esto no se hizo naturalmente sin conflicto. Una larga lucha ideológica con los sectores liberales enquistados en los Aparatos Educativos llevó a menudo a intervenciones directas del Aparato Estatal en la Universidad. El nuevo esquema de poder generado por las condiciones en que se procesará el desarrollo de estas formaciones sociales a partir de la etapa que ahora consideramos, motivará nuevas intervenciones dirigidas ahora a la implantación del “cientificismo tecnocrático”. Un poco más adelante volveremos sobre esta fase de la lucha ideológica en los aparatos educativos para referirnos a ella con algún detalle.

Ahora bien, la reproducción que los Aparatos Educativos ofrecen de estos procesos no tiene nece-

sariamente una exactitud especular. Por el contrario, estos Aparatos tienen su propia dinámica de desarrollo y ésta entrará a veces, en contradicción con las tendencias dominantes. Haremos en lo que sigue, una incursión por esta dinámica, que nos permita una interpretación más acabada de estos procesos y contradicciones.

* * * *

II — El Desarrollo de los Aparatos Educativos en Latinoamérica: 1960-1970. (40)

1. La expansión de la escolarización

El hecho más destacado de la década en lo que respecta a la educación latinoamericana lo constituye, sin duda, la extensión de la matrícula. El crecimiento de la población total escolarizada entre 1960 y 1970 fue de 24 millones, lo que significa un crecimiento global para el período de 179.3%, lo

40/ Para lo que sigue nos basamos principalmente en el informe presentado por la UNESCO a la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Ciencia y Tecnología en relación con el Desarrollo de América Latina y el Caribe (Venezuela, 6-15 de diciembre de 1971), titulados **Desarrollo de la Educación y Política Científica en América Latina y el Caribe**, (citado, en adelante, como UNESCO/MINESLA/3), y **“Evolución y Tendencias del crecimiento de la Educación en América Latina y región del Caribe - Datos Estadísticos**, (citado, UNESCO/MINESLA/3).

que representa, a su vez una tasa anual acumulativa de 6,01% (41).

La evolución de la matrícula, sin embargo, no fue ni uniforme durante el período (observándose una reducción relativa en el segundo quinquenio) ni, lo que es más significativo para nuestros propósitos de análisis, para todos los "niveles" que tradicionalmente se distinguen en los Aparatos Educativos (Véase cuadro siguiente).

Como puede observarse, las mayores tasas de crecimiento se registran en los "niveles" medio (42)

41/ UNESCO/MINESLA/3, p. 26; la cantidad de alumnos que eran atendidos por los Aparatos Educativos de la región era de 30.2 millones para el primer año del período (1960) y 54,2 millones para el último.

Obsérvese que aquella tasa de crecimiento casi duplicó a la de la población escolarizable (3,18), lo que implica que se produjo una incorporación de nuevos sectores sociales a los Aparatos Educativos.

42/ Aunque, como puede observarse, fue también en este nivel en el que se registró la mayor caída en el segundo quinquenio, particularmente por el gran descenso observado en la enseñanza normal (de 11,50% entre 1960/65 a 4,78% entre 1965/70) y en la técnica (de 10,47% a 6,72% en los mismos años). Para una explicación de este fenómeno en referencia a las escuelas normales, véanse los comentarios de UNESCO en el documento que venimos citando (UNESCO/MINESLA/3. p. 42); allí se lee: "La reducción drástica de la rama normal puede explicarse en parte porque muchos países se preocuparon por el exceso de maestros con relación a las posibilidades de ser empleados y redujeron el número de establecimientos correspondientes y, además, por cambios de política en algunos países que decidieron proporcionar a los maestros primarios, por lo menos a los urbanos, una formación a nivel superior".

CUADRO N° 3

EVOLUCION DE LA MATRICULA POR NIVELES DE 1960 A 1970
(en miles)

Nivel	1960	1965	1970	Incremento Neto 1960-70	Tasa Anual Crecimiento		Indice de Crecimiento 1960-1970 (1960=100)
					1960-65 %	1965-70 %	
Primaria	25.909	33.685	43.392	17.483	5.39	5.19	167.5
Media	3.778	6.463	9.405	5.627	11.33	7.79	248.9
General	2.449	4.250	6.416	3.917	11.65	8.58	262.0
Técnica	971	1.597	2.211	1.240	10.47	6.72	227.7
Normal	358	616	778	420	11.50	4.78	217.3
Superior	545	857	1.408	863	9.45	10.43	258.3
TOTAL	30.232	41.006	54.205	23.973	6.28	5.98	179.3

FUENTE: UNESCO-MINESLA-3, Cuadro N° 1, p. 26

y superior que presentaron índices de crecimiento de 248,9% y 258,3%, respectivamente. La tasa de crecimiento de estos dos niveles "más que triplicó la de la población en las clases correspondientes" (43). De este modo, las tasas de escolarización por "niveles", crecieron en todos los casos de manera significativa (véase cuadro siguiente).

CUADRO N° 4

TASAS DE ESCOLARIZACION AJUSTADAS POR NIVELES DE ENSEÑANZA

Niveles	1960 %	1965 %	1970 %
Primaria	91	101	112
Media	15	22	27
Superior	3,1	4,2	5,9
TOTAL	42,3	49,2	55,6

FUENTE: UNESCO-MINESLA-3, Cuadro N° 3, p. 28.

Si nuestro análisis se detuviese aquí, podríamos formular una opinión bastante positiva en lo que al desarrollo educativo de la región se refiere, particularmente si suponemos, como realmente pareciera haber ocurrido, que tal incremento en las tasas de escolarización ha involucrado la incorporación a

43/ UNESCO/MINESLA/3, p. 27, cuadro N° 2.

los Aparatos Educativos de sujetos pertenecientes a clases y sectores hasta ahora total o parcialmente marginados de ellos, como los pertenecientes a las clases explotadas de las áreas urbanas, el proletariado agrícola y los campesinos, las mujeres (44). Los datos citados permitirían acaso aventurar la hipótesis de que los servicios educativos han ido "democratizándose progresivamente" y que a través de la acción de los Aparatos Educativos se estaría contribuyendo a superar algunos de los aspectos más negativos del desarrollo capitalista dependiente; esto es, la "marginalización", la superexplotación del trabajo, etc., etc.

Para interpretar mejor los fenómenos y procesos que expondremos en seguida y, al mismo tiempo, no incurrir en una crítica impregnada de "reformismo" pequeño burgués, es necesario que introduzcamos aquí algunas consideraciones de carácter general sobre los Aparatos Educativos y particularmente acerca del "nivel primario" (45).

En toda formación social capitalista —y por ende en una sociedad capitalista dependiente, que no es

44/ Sobre la incorporación de las mujeres, véase UNESCO/MINESLA/3, p. 29.

45/ Para un desarrollo mayor de estos aspectos que aquí sólo señalaremos rápidamente, T. A. Vasconi, "Contra la Escuela (borradores para una crítica marxista de la educación)", *op. cit.*, cfr. también Ch. Baudelot y R. Establet, *L'école capitaliste en France*, París, F. Maspero, 1971.

sino una concreción histórica particular de ese tipo de formaciones sociales— el Aparato Educativo debe concurrir a la reproducción en el tiempo de esa sociedad o, lo que en definitiva resulta lo mismo, a la reproducción del sistema de explotación sobre el que esa sociedad se asienta y se desarrolla. Es preciso que el Aparato Educativo contribuya a la perpetuación de la división de la sociedad en dos clases fundamentales y antagónicas, explotadores y explotados, burgueses y proletarios. La particularidad de la sociedad capitalista en este aspecto, es que en ella no existen Aparatos formalmente diferentes para la educación de esas distintas clases. A diferencia de la sociedad feudal, por ejemplo, en que existía una educación para clérigos, otra para los caballeros-guerreros y otra para los artesanos, en la sociedad capitalista es un “sistema” único el que cumple simultáneamente la función de preparar a los explotadores (y a sus agentes) y a los explotados. El supuesto “sistema educativo” (noción que sugiere “unidad” e “integración” al mismo tiempo) se encuentra, **en su funcionamiento real internamente dividido**, constituyendo —mediante los mecanismos de la selección, la promoción, etc., etc.— dos flujos, dos corrientes, en que una, que fluye hasta cierto “nivel”, supone la preparación para el ingreso al proletariado, a la clase explotada; otra, en que a través de las distintas etapas del “sistema” (y así puede verse que sólo para esta “corriente” constituye un **todo unitario**) concluirá en la formación de los explotadores y sus agentes (pro-

fesionales, ideólogos, burócratas) (46). La forma y los niveles en que se prepara a quienes han de incorporarse a alguna de estas dos clases fundamentales variarán, sin duda, con el desarrollo y los cambios que se produzcan en las formaciones sociales capitalistas, y así ocurre que un incremento en los niveles educativos **no implica en absoluto que haya un mayor número de sujetos que hayan escapado a la condición de explotado, sino que han aumentado las exigencias para serlo** (47).

A propósito de la reproducción de los explotados podría hacerse una observación adicional. La ideología burguesa hace especial hincapié sobre el papel del "sistema educativo" como "canal de movilidad social", mientras la crítica del "reformismo pequeño burgués", insiste en mostrar empíricamente las dificultades (los "obstáculos") para que esa

46/ Para una profundización en este aspecto capital remitimos a la obra ya citada de Ch. Baudelot y R. Establet.

47/ Aunque dicho así sucede algo extraño, es indudable que en el mundo capitalista contemporáneo **no cualquiera alcanza las condiciones necesarias para ser explotado**; para ello se requiere un cierto nivel de preparación como para convertirse en un eficaz productor de plusvalía. los que no alcancen este nivel serán los excluidos del sistema, "los" marginales. Observaciones sobre este "cambio de las exigencias" como mecanismos que tendería a balancear la expansión de los Aparatos Educativos en América Latina, pueden verse en Aldo Solari, "Algunas paradojas del Desarrollo de la Educación en América Latina", en *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, Nº 1-2 (Santiago de Chile, junio-diciembre 1971) pp. 87-102.

“movilidad” se haga efectiva y el carácter casi de “destino fatal” de los hijos del proletariado de pasar a componer el proletariado y de los hijos de burgueses de continuar en la situación de clase de sus padres. Esta discusión es puramente ideológica y desde el punto de vista de la reproducción y el desarrollo de una formación social capitalista, irrelevante. Para que esta reproducción opere, no interesa **quiénes** han de componer en definitiva el proletariado, sino que éste **como clase explotada, se reproduzca**. Sabemos, desde Marx, que el proletariado se compone no sólo con los descendientes de los proletarios, sino también con campesinos, con miembros de la pequeño burguesía y de las “capas medias” que se proletarizan y aún con sujetos provenientes de la misma burguesía (48).

Por todo lo anterior, es preciso recalcar que, lo importante, desde la perspectiva del sistema como un todo, es que el aparato educativo, por su estructura y las modalidades de su funcionamiento, contribuya a la **reproducción del proletariado como clase** (y de la burguesía como clase) y no que haga de tal modo que el hijo de un proletario o el hijo de un burgués continúen detentando la posición de clase de sus padres.

48/ De la misma manera, puede observarse que el hecho de que pudieran existir sujetos que de origen proletario, “asciendan” a miembros de la burguesía, no altera en absoluto la relación de explotación esencial al funcionamiento del capitalismo. Se trataría, en todo caso, de que un explotado se convirtió en explotador.

Aclarado nuestro punto de vista, intentaremos mostrar cómo el funcionamiento de los Aparatos Educativos en la región a pesar de las cifras y tasas que consignábamos antes, ha contribuido y sigue haciéndolo, a la formación de un proletariado de bajísimos niveles, apto para ejercer sobre él la **superexplotación** sobre la que descansan el funcionamiento y la reproducción de estas sociedades.

Tratemos de afinar algunas de las apreciaciones hechas más arriba sobre los datos proporcionados por UNESCO y de incursionar en algunos indicadores complementarios que nos permitan una visión más exacta y precisa de los procesos educativos.

En el cuadro No. 4, de la página 52 pudo leerse que las tasas de escolarización ajustadas para la enseñanza primaria habían crecido del 91% en 1960, pasando por el 101% en 1965, al 112% en 1970. En el mismo informe encontramos una explicación de este hecho, cuando dice: 'Puede sorprender que la tasa de escolarización en la enseñanza primaria supere el 100%. Esto ocurre, porque al calcularla se consideraron los contingentes totales de alumnos de la educación primaria sin excluir los que se encontraban fuera del tramo de edades correspondientes' (49). Y más adelante, se aclara aún más la situación, al explicar que "un estudio efectuado sobre 9 países de la región (Cuba, Chile, El Salva-

49/ UNESCO/MINESLA/3, p. 28.

dor, Guyana, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Venezuela), revela que alrededor del año 1967 solamente se encontraban en la escuela primaria cerca del 80% de los niños en edades comprendidas entre 7 y 12 años. Cálculos provisionales y aproximativos efectuados para toda la región respecto a la distribución de edades en la matrícula de educación primaria parecen confirmar el cálculo anterior, es decir, que cerca del 20% de niños de 7 a 12 años se encuentran al margen de la educación primaria, lo que representa una cifra de alrededor de ocho millones y medio de niños en 1970" (50). Esta exclusión es obviamente calificada; ella no se reparte de manera aleatoria sobre todas las clases, sectores o grupos. Una de las diferencias más visibles la constituye, sin duda, lo que se establece entre áreas urbanas y rurales (51).

Por otra parte, esa matrícula, que hemos considerado aquí de manera global, se concentra fuertemente en los dos primeros grados (52). Esto es un efecto particular de dos mecanismos que en América Latina operan de modo particularmente intenso: **la repetición y la deserción**. Sobre el primero remitimos al trabajo de UNESCO que venimos citando (53); sobre el segundo incluiremos aquí algunos comentarios, pues nos parece fundamental.

50/ *Idem*.

51/ Véase, UNESCO/MINESLA, cuadro 5.

52/ Por ejemplo en "Brasil, Colombia, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana la proporción se eleva sobre el 60% (UNESCO/MINESLA/3, p. 34).

53/ Véase, UNESCO/MINESLA/3, Cuadro 11, p. 36.

“Estudios preliminares sobre 15 países de la región, que representan al 85,5% de la matrícula primaria de 1965, revelan una tasa media de abandono de 60%. Según los países, las tasas van del 28,3% al 79,3% y la mediana se sitúa en 62,8%” (54).

Es conocido el hecho de que la deserción se asocia fuertemente con factores externos al Aparato Educativo; sin embargo, —tanto como la repetición— es también producto de las características del desarrollo y el funcionamiento de ese Aparato (*).

A menudo se toman estos índices como indicadores del “bajo rendimiento de los sistemas educativos en latinoamérica”, y por consiguiente, como aspectos que habría que modificar para lograr una mayor “eficiencia”. Sobre esta interpretación quisiéramos hacer algunas reflexiones.

Cuando se habla de “falta de eficiencia” o de “bajo rendimiento” de los sistemas ¿a qué se está haciendo referencia? ¿Con qué patrón se está mi-

54/ UNESCO/MINESLA/3, p. 36. Véase el cuadro siguiente en que se analiza el flujo de una cohorte a través de los distintos grados de la escuela primaria en un país de relativamente elevado desarrollo educativo (Uruguay) y otro de bajo desarrollo. (Cuadro en la página siguiente).

* Con respecto al desarrollo de los Aparatos Educativos y su relación con la deserción, véase UNESCO*MINESLA/3, p. 37, Cuadro 13 en que se muestra el porcentaje de escuelas incompletas según zonas urbanas y rurales en países de la región.

CUADRO Nc 5

Uruguay y Guatemala, flujo de una cohorte a través de los distintos grados de la escuela primaria.

Gra- do	Zona	Uruguay 1963/68			Guatemala 1962/67		
		R	D	T	R	D	T
1	u	1.000	83	—	1.000	271	—
	r	1.000	108	—	1.000	532	—
2	u	917	14	91.7	729	70	72.9
	r	892	114	89.2	468	219	46.8
3	u	903	32	98.5	659	63	90.4
	r	778	123	87.2	249	151	53.2
4	u	871	65	96.5	596	62	90.4
	r	655	144	84.2	98	50	39.4
5	u	806	70	92.5	534	38	89.6
	r	511	94	78.0	48	13	49.0
6	u	736	—	91.3	496	—	92.9
	r	417	—	81.6	35	—	72.9

(R= retención, D= deserción; T=transición;
u= urbana; r= rural)

diendo ese funcionamiento que se juzga negativo? Si se juzga según cálculos financieros comparados, esto es, costo por alumno o medidas similares, claro está que “el rendimiento de la inversión” realizada en el Aparato Educativo justifica la apreciación negativa. Ahora bien, este juicio “neutral” sobre la “eficiencia” poco tiene que ver con las condiciones reales, histórico-concretas, de operación de

los Aparatos Educativos y de sus funciones con relación a la respectiva formación social. Muy por el contrario, si realizamos una evaluación de estos Aparatos a partir de una consideración global sobre el funcionamiento de las formaciones sociales capitalistas dependientes latinoamericanas, cuya reproducción y desarrollo descansa en la superexplotación de la fuerza de trabajo, una de cuyas condiciones es el mantenimiento de una muy elevada población excedente de bajísimos niveles de calificación, tendremos que admitir que esas "fallas" de los Aparatos Educativos son perfectamente "funcionales" al sistema. Al revés de lo que piensan los tecnócratas que hacen recaer sobre el bajo nivel de la fuerza de trabajo latinoamericana gran parte de la culpa del lento desarrollo de los países de la región, habría que sostener que si estos sistemas capitalistas dependientes logran mantener tasas relativamente aceptables de acumulación es sólo a condición de poder mantener elevadas tasas de explotación de la fuerza de trabajo, para lo que es a su vez una condición de particular peso, el bajo nivel educativo de ésta.

Para concluir este punto. Las características apuntadas concluyen en el mantenimiento de grandes masas de analfabetos, como puede verse en el cuadro siguiente: (55).

55/ Téngase presente que el analfabetismo resulta una medida harto grosera tanto más cuanto, como en el caso presente, las cifras se obtienen en general de los

CUADRO N° 6

Evolución del analfabetismo en América Latina y el Caribe.

	Hacia 1950	Hacia 1960	Hacia 1970
Población total de 15 y más años	97.000.000	121.600.000	163.200.000
Analfabetos de 15 y más años	40.900.000	41.200.000	38.600.000
% de Analfabetismo	42.2 %	33.9%	23.6%

Fuente: UNESCO/MINESLA/3, Cuadro 33, p. 57.

2 — Desarrollo y Cambios en la Enseñanza Media y Superior

(Sobre el carácter de las contradicciones en los Aparatos Educativos en las nuevas condiciones del desarrollo dependiente).

Censos Nacionales, en los que el modo de verificar el analfabetismo o alfabetismo del sujeto consiste en preguntarle si sabe leer y escribir. Por otra parte, estas cifras del organismo internacional citado son, sin duda alguna, el producto de una gruesa subestimación. Reflexiónese sobre estos datos: la tasa de analfabetismo de Brasil oscila alrededor del 40% de la población de 15 años y más, y la población total de este mismo país, en alrededor de 80 millones.

2.1 La enseñanza media

Lo que los especialistas llaman “enseñanza media” (“ciclo” colocado entre el fin de la escuela primaria y la universidad y escuelas más propiamente “profesionales”) constituye sin duda un complejo notablemente heterogéneo e incluye aparatos institucionales con estructuras y finalidades diversas. Sin embargo, a los fines que aquí nos proponemos —aunque sólo sea una primera aproximación— es posible considerar este “ciclo” como una totalidad. El índice de crecimiento de la enseñanza media puede considerarse en todos los casos como muy importante, si no espectacular (véase cuadro siguiente).

CUADRO N° 7

Distribución de algunos países según el Índice de Crecimiento de la Enseñanza Media entre 1960 y 1968.

Índice (1960 = 100)	Países
Menos de 200	Argentina, Chile, Haití, Jamaica, Panamá, Paraguay, Uruguay.
200 a 299	Barbados, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guayana, Honduras, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, Venezuela.
300 a 399	Nicaragua.

Fuente: UNESCO/MINESLA/3, Cuadro 16, p. 40.

Y sobre esta "totalidad", en un estudio reciente que intenta una comparación del desarrollo de este "nivel" de la enseñanza con el que se observa en algunos países europeos, leemos: "La originalidad de la situación la muestra el hecho de que a la edad de 17 años la relación entre América Latina y Europa se invierte. Cualquiera de los países latinoamericanos tiene aún estudiado a un porcentaje de jóvenes de esa edad superior al que registran Austria, España, Italia, Polonia y República Federal Alemana. En cuanto a cobertura educativa, Chile, Venezuela, Uruguay, Argentina, El Salvador, con porcentajes entre el 20,3% y el 26,1% están por encima de todos los países europeos a excepción de Noruega, Bulgaria y Suecia. Los dos últimos, con el 23% de escolarizados, están en la misma situación que Argentina y sólo Noruega, con el 35% de jóvenes de 17 años comprendidos por el sistema, se sitúa por encima de las tasas alcanzadas por los países latinoamericanos" (56).

Esta característica, descrita con tanta precisión en el párrafo citado, corresponde sin duda, de ma-

56/ Germán N. Rama, "Educación Media y Estructura Social en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 3 (Santiago de Chile, enero-junio 1972), p. 111. Aunque discordamos con algunas interpretaciones del autor y particularmente con su conceptualización teñida de un "desarrollismo" funcionalista, creemos que se trata de uno de los aportes de mayor significación que se hayan hecho en fecha reciente a la interpretación de los procesos político-educativos en América Latina.

nera exacta, al modo de estructuración de las sociedades latinoamericanas. Por un lado, un proletario y un subproletariado, de bajísimos niveles de instrucción —y, en general, de existencia— sometidos a un intenso proceso de superexplotación; por otro, una clase dominante que, para hacer efectivo su proyecto y afirmar la legalidad de su dominación, necesita hacer constantes concesiones a los sectores de la pequeña burguesía y de las capas medias, las que, a cambio de su apoyo, obtienen una cuota relativamente importante de participación en los beneficios del sistema. Si, objetivamente, el proceso de concentración monopólica va desplazando progresivamente a estos sectores de la propiedad, de medios de producción, otros mecanismos, como el crecimiento de la burocracia pública y privada y de los servicios en general, abre oportunidades nuevas de ocupación, oportunidades cuyo aprovechamiento exige un tránsito más o menos prolongado por los Aparatos Educativos.

La “ideología de la pasarela”, volcada sobre los Aparatos Educativos, llega en América Latina a la exasperación; estos deben asegurar esa “movilidad ascendente”; y esto se acentúa en la medida en que se acelera la tasa de urbanización.

Así, el crecimiento de este “nivel” de la enseñanza como del “superior” —particularmente su desarrollo en relación al de la escuela primaria— só-

lo es explicable por el juego político entre las distintas clases que intervienen en la dinámica de estas formaciones sociales.

Si consideramos ahora brevemente, en forma separada, las diferentes "especialidades" que pueden cursarse en la enseñanza media, hallamos el cuadro No. 8.

El elevado porcentaje de matrícula que abarca la enseñanza llamada "general", no puede interpretarse de ningún modo la simple "persistencia de actitudes tradicionales" frente a la educación. Por el contrario, ello debe atribuirse al efecto acumulado de, por un lado, las características del proceso de industrialización —que por una parte va exigiendo la presencia de una fuerza de trabajo relativamente más calificada, ésta, por las características de la tecnología utilizada (que implica una composición orgánica de capital que privilegia al capital constante en detrimento del capital variable), debe ser relativamente escasa en número— y, por tanto, al "proyecto" de ascenso de las clases intermedias, que visualiza éste a través de las ocupaciones que ofrece la burocracia pública o privada y, en general, las ocupaciones en servicios. Estas características generales van a reproducirse también en el nivel superior, aunque aquí se den algunos procesos específicos que merecen un párrafo especial.

CUADRO N° 8

DISTRIBUCION DE PORCENTAJES DE LA MATRICULA DE LA
ENSEÑANZA MEDIA POR TIPOS DE EDUCACION EN
1960, 1965 y 1970

Grupos de Países	Año	General	Técnica	Normal	Total
Grupo I	1960	73,2	19,7	7,1	100,0
	1965	72,4	18,9	8,7	100,0
	1970	72,9	18,6	8,5	100,0
Grupo II	1960	67,3	24,7	8,0	100,0
	1965	70,3	22,6	7,1	100,0
	1970	74,0	21,6	4,4	100,0
Grupo III	1960	46,2	38,3	15,5	100,0
	1965	43,5	41,9	14,6	100,0
	1970	42,5	43,7	13,7	100,0
Región	1960	64,8 (60,1)	25,7 (22,7)	9,5 (17,2)	100,0
	1965	65,8 (61,0)	24,7 (22,3)	9,5 (16,7)	100,0
	1970	68,2 (64,5)	23,5 (21,4)	8,3 (14,1)	100,0

FUENTE: UNESCO/MINESLA/3, Cuadro 19, p. 42.

2.2 La enseñanza "superior" y particularmente la Universidad

El crecimiento de la enseñanza "superior" (y particularmente universitaria) ha sido notable en el período que estamos considerando. El índice de crecimiento de la matrícula tomando como base 100, el año 1960 alcanzó entre 1960 y 1970 a 258,3. Si desglosamos este crecimiento global por especialidades hallamos el cuadro No. 9.

Como puede observarse, al igual que en la enseñanza media, podría señalarse —y así suelen hacerlo los "tecnócratas" de la educación— una "persistencia de las carreras tradicionales". Sin embargo, y aquí con más claridad que en nivel medio, —aparte de recusar por razones de orden teórico aquella interpretación— es posible observar algunos cambios significativos. En primer lugar, el crecimiento de la enseñanza superior ha sido aún más intenso que el de los otros "niveles".

Luego, en cuanto a las tendencias de ese crecimiento, puede observarse:

1) éste se ha dado muy intensamente en el conjunto Humanidades, Pedagogía y Bellas Artes. Estas ramas, junto con Derecho y Ciencias Sociales, cubren más del 58% de la matrícula total;

2) no se registra una modificación sustantiva del patrón tradicional de distribución de la matrícula por especialidades aunque,

CUADRO N° 9

MATRÍCULA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR POR
ESPECIALIDADES 1960/70 (en miles)

Especialidades	1960		1965		1970		Índice en 1970 (1960=100)	Tasa anual de Crecimiento	
	Total	%	Total	%	Total	%		1960/65	1965/70
Humanidades Pedagogía y Bellas Artes	108	19,8	208	24,3	365	25,9	338	14,0	11,9
Derecho y Cien- cias Sociales	194	35,6	285	33,3	455	32,3	235	8,0	9,8
Ciencias Exac- tas y Naturales	23	4,2	39	4,5	68	4,8	296	11,1	11,8
Ingeniería	83	15,2	128	14,9	214	15,2	258	9,1	10,8
Ciencias Médicas	116	21,3	146	17,1	206	14,7	178	4,7	7,1
Agricultura	18	3,3	35	4,1	63	4,5	350	14,2	12,5
Sin especificar	3	0,6	15	1,8	37	2,6	1.233	—	—
TOTAL	545	100,0	856	100,0	1.408	100,0	258	—	—

FUENTE: UNESCO/MINESLA/3, Cuadro 26, p. 40

3) hay un crecimiento significativo en algunas de las carreras que los especialistas suelen calificar como "modernas": Ciencias Exactas y Naturales y Agricultura (57).

Para explicarnos estas características asumidas por el desarrollo de la enseñanza superior debemos recordar algo de lo dicho acerca de los cambios más generales operados en el mismo período en las formaciones sociales latinoamericanas.

Por un lado, la modernización impulsada por las nuevas características asumidas por los procesos productivos, supone un cambio —cualitativo— en cuanto a los "recursos humanos" demandados. Ello nos explicaría el relativo crecimiento de algunas especialidades "modernas" vinculadas directamente con la producción o la administración y organización de la misma. Sin embargo, también entre aquellas características se encuentra la del desarrollo de técnicas productivas que supone cambios en la composición orgánica del capital, privilegiando el capital constante sobre el variable. Esto hace que la nueva demanda de recursos humanos, suponga en éstos una alta calificación pero, al mis-

57/ El tipo de codificación utilizado no permite apreciar el crecimiento —que suponemos muy significativos— de carreras vinculadas a la Administración y Organización de Empresas. Otro tanto ocurre en Sociología y Psicología Social que se incluyen en Derecho y Humanidades.

mo tiempo, los requiera en número relativamente reducido (58). Esta "modernización" por ello no resulta un elemento explicativo suficiente del crecimiento global de la matrícula y menos aún del que se observa, v. g., en Humanidades y Pedagogía. Otros procesos simultáneos y paralelos deben ser recordados. Los Aparatos Educativos conocieron un desarrollo importante durante los años 30 y 40, muy particularmente allí donde se instauraron procesos del tipo "nacional-populista". Fueron en estos casos, condición del mantenimiento del sistema de alianzas en que ese modo de dominación se asentaba, e instrumento importante (junto a otros, como los Sindicatos) de "manipulación" de las clases y capas explotadas. Este desarrollo ya no se detuvo y, más aún, las nuevas condiciones vinieron a acelerarlo. Serán particularmente los sectores de la pequeño-burguesía y de las capas medias (para quienes, y a los efectos de ganar o aún sólo mantener su *status*, los otros "niveles" de la educación resultan ya insuficientes (59), los que pugnarán por abrirse paso a la Universidad. Como el mercado para muchas de las ocupaciones "modernas" es estrecho y

58/ Sobre los problemas generales que suscita el proceso de "modernización" en la Universidad, remitimos a T. A. Vasconi e Inés C. Reca, **Modernización y Crisis en la Universidad Latinoamericana**, Santiago, CESO, 1971.

59/ Téngase en cuenta aquí, que a medida que los Aparatos Educativos se expanden, los "títulos" y "grados" que éstos otorgan se desvalorizan correlativamente, tanto desde el punto de vista económico como social (de prestigio) Al respecto cfr. A. Solari, *op. cit.*

las “especialidades” que a ellas corresponden no demasiado “prestigiosas” socialmente, optan a menudo por aquellas carreras consideradas como “tradicionales”. Esto, sin embargo, sólo es parte de la explicación. Podría agregársele una reflexión ¿Por qué la clase dominante —dispuesta como lo hemos señalado a utilizar todos los instrumentos represivos que el Aparato del Estado pone a su disposición— no coarta estas aspiraciones aplicando una política rígidamente “limitacionista”? Es que ninguna burguesía —minoritaria por definición— puede imponer su dominación si no logra poner de su parte por lo menos a amplios sectores de las clases intermedias. Los necesita en un doble sentido: para cubrir las funciones que la producción y reproducción del sistema requiere, y como “base” política en general. Así, al dar acceso a esas clases y capas a la Universidad, continúa alimentando el “mito de la pasarela” —a que hicimos alusión antes— y mantiene la ilusión democratizante. Como lo observa lúcidamente Jorge Graciarena en un trabajo reciente referido a Brasil (60): “Para las clases medias, la manipulación de la educación se ha convertido en un recurso para aumentar su poder en la

60/ Jorge Graciarena, **Modernización Universitaria y Clases Medias. Un estudio sobre el caso del Brasil**, comunicación presentada al Seminario sobre Modernización y Democratización de la Universidad Latinoamericana, organizado por la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Viña del Mar (Chile), agosto 1971, (mimeo).

sociedad. Sin embargo, ella está siendo utilizada en un sentido inverso, esto es, para contener o reducir las presiones de las clases medias cuando pretenden aumentar excesivamente su participación en el ingreso monetario o en el poder político. La estrategia es relativamente simple aunque puede presentar facetas muy diversas: se amplía muy considerablemente la participación educacional en los niveles medios y altos, a veces aún más allá de las expectativas, al mismo tiempo que se restringe su participación política y la redistribución del ingreso”.

Pero además, —y esto completaría la explicación— la expansión de los estudios superiores se realiza en aquellas “especialidades” como Pedagogía, Bellas Artes, etc., en las que el costo de ese crecimiento resulta comparativamente mucho menor.

De esta suerte, la forma asumida por el desarrollo de la enseñanza superior latinoamericana es resultado de procesos más vastos observados en el campo de las relaciones y la lucha de clases pero, a su vez, se constituye en la base para los procesos de lucha ideológica que han de observarse en el ámbito mismo de la Universidad.

A éstos queremos referirnos ahora.

* * * *

III — Para una caracterización de los principales síndromes ideológicos

Intentaremos en este apartado una breve caracterización de los principales síndromes ideológicos que se enfrentan hoy en la escena universitaria (61).

1. Modernización y Gran Burguesía Asociada

El síndrome ideológico “modernizante” corresponde sin duda, a los intereses objetivos de la dominación imperialista, de la gran burguesía local asociada a él y de los sectores de la burocracia-tecnocrática, civil y militar.

Sus antecedentes más lejanos pueden hallarse en las obras apologéticas del neocapitalismo y de la “sociedad industrial” (62).

El más inmediato, en lo que a nuestras Universidades concierne, es el informe de Rudolph Atcon, “La Universidad Latinoamericana” (63). Este se convirtió en algo así como la base de los acuerdos

61/ Este apartado halla antecedente en T. A. Vasconi, *Tres proyectos de Reforma Universitaria*, en —e Inés C. Reca, *Modernización y Crisis en la Universidad Latinoamericana*, op. cit., pp. 93-110.

62/ Un clásico lo constituye sin duda, la obra de C. Kerr y otros, *El Industrialismo y el hombre industrial*, Buenos Aires, EUDEBA, 1963.

63/ Revista ECO, Tomo VII (1-3) Bogotá, mayo-julio 1963.

que se celebraron en este período entre los gobiernos y Universidades locales y las agencias del gobierno norteamericano (como AID), o las fundaciones (como Rockefeller, Ford, Kellog) u organismos internacionales de financiamiento (como el BID, la OEA).

Los elementos principales del síndrome modernizante en la Universidad, están constituídos por la “racionalización” (administrativa), la “despolitización” de los procesos universitarios y la “tecnificación” de la problemática, todos contribuyendo al logro de una mayor “eficiencia” del Aparato Universitario. ¿Eficiencia para qué? Naturalmente para que la Universidad contribuya mejor a la reproducción de las condiciones generadas por el desarrollo del capitalismo dependiente en la fase de la nueva división internacional del trabajo y de implantación y desarrollo de la gran empresa capitalista monopólica. También, naturalmente, para contribuir con su “producto” (“recursos humanos”) al mejor funcionamiento del Aparato de Estado que asume crecientemente formas “burocrático-militar” (con un rápido desarrollo del capitalismo monopolista de Estado y un aparato planificador cuya importancia es cada vez mayor).

En su forma más elaborada, el síndrome modernizante se expresa en el “cientificismo” (postulación de una “neutralidad” de la ciencia frente a la lucha de clases —cuya vigencia histórica se niega— y a los procesos socio-políticos en general).

En lo que concierne al funcionamiento **interno** de la universidad, son varios los elementos que componen este síndrome: la renovación de los métodos pedagógicos, la adecuación de los contenidos de la enseñanza a los desarrollos de “la ciencia a nivel internacional”, la departamentalización de las viejas Facultades (siguiendo en general el discutido modelo yanqui de organización), la utilización óptima de los recursos, tanto materiales como humanos, etc., etc.

Ya a este nivel, aparecen las primeras contradicciones entre este síndrome ideológico y el que luego describiremos bajo el nombre de “democratizante”, en el contexto histórico concreto de las formaciones sociales latinoamericanas. Y ello porque a fin de lograr elevados niveles de eficiencia y rendimiento, se postula y defiende una rigurosa selección de aspirantes y promoción de alumnos, selección y promoción que han de hacerse, necesariamente según pautas y modelos que corresponden a la ideología dominante (de la clase dominante) de la que participa este síndrome. Así el *numerus clausus*, la dedicación **full-time** de los alumnos, etc., etc., al mismo tiempo que constituyen elementos esenciales del síndrome “modernizante” se oponen radicalmente a las proposiciones que componen el síndrome “democratizante” sustentado fundamentalmente por las clases intermedias. Es obvio que, en las presentes circunstancias históricas, tales disposiciones niegan o dificultan seriamente el acceso

y/o la permanencia de amplios sectores de estas clases en la Universidad.

Un segundo aspecto en que el síndrome modernizante contradice al proyecto de "democratización" pequeño-burguesa aparece en las siguientes consideraciones. En la medida en que la Universidad, como institución "modernizada" tiende a satisfacer los requerimientos del sector capitalista más avanzado de la sociedad —es decir, de aquel directamente vinculado al imperialismo, en que predomina la gran empresa monopólica y se difunde el uso de tecnologías de "capital intensivo" (como dicen los economistas)— sea por ejemplo preparando los recursos humanos" demandados por el aparato productor (cuyo tipo y sobre todo nivel de preparación deben ser elevados pero cuyo número, por las razones apuntadas más arriba ha de ser relativamente reducido) se hace subsidiaria del desarrollo de este sector y se aparta cada vez más de otros sectores de la sociedad para los cuales sus funciones comienzan a carecer de significado (v. gr., sectores rurales atrasados, sectores populares "marginalizados de las ciudades", etc). El proceso de "modernización" así entendido, lejos de convertir a la Universidad en un centro creador y liberador de fuerzas para un cambio social efectivo, somete el destino de la institución a la dinámica dominante, de la "gran empresa moderna".

Pero aún es posible señalar un aspecto más. En la medida en que el sector ("polo" prefieren decir

algunos (64) de capitalismo avanzado es dependiente —y ello cada vez más— de los “centros” dominantes del capitalismo mundial, (y por ende, subsidiario de esos “centros” en su organización, en su desarrollo, en su tecnología, etc), el proceso de “modernización” de la Universidad implica también, para ésta, un proceso de creciente dependencia. Ella se convierte de este modo, en una organización reproductora y transmisora de conocimientos, tecnología, etc., desarrollados en los centros dominantes en el plano internacional, los cuales producen esos conocimientos en una situación histórico-social definida (en que conocimientos y técnicas participan del lado del capital en una lucha de clases de connotaciones específicas) muy distinta de la que puede considerarse típica de estas sociedades subdesarrolladas y dependientes. En el síndrome “modernizante” llega a afirmarse que la Universidad constituye una “institución supranacional” (lo que es coincidente con el carácter “supranacional” que adquiere cada vez más la burguesía imperialista (65). Con ello, la institución “modernizada” viene a satisfacer los intereses del gran capital internacional y —en la proporción que les corresponde— de sus “socios” locales. La Universidad “nacional” pasa así a convertirse en un pel-

64/ Véase una exposición en este sentido en Aníbal Quijano, **Redefinición de la dependencia y Marginalización en América Latina**. Santiago, CESO? 1970 (mimeo)

65/ **Idem**.

daño (y, naturalmente, de los más bajos) en una escala profesional, científica, cultural, etc., cuya cúspide la constituyen las Universidades o centros de investigación científica "de prestigio internacional".

Vemos así que el síndrome modernizante constituye una estructura ideológica perfectamente coherente con un sistema de dominación (y con la reproducción de ese sistema) que supone el predominio creciente del gran capital y la reproducción incesante (y profundizada) de la dependencia.

Hemos señalado poco antes algunos de los aspectos principales en que este síndrome aparece como contradictorio, del que denominamos "democratizante". Para entender mejor el carácter de esta contradicción es preciso que caractericemos en forma más detallada a este último.

2. La pequeño-burguesía, las capas medias y el síndrome "democratizante".

El síndrome "democratizante" corresponde objetivamente a los intereses de las clases pequeño-burguesas y de las "capas medias asalariadas".

El núcleo de este síndrome lo constituye la **ampliación de la participación en la Universidad**. Esta "participación" adquiere, en las expresiones verbalizadas de esta ideología (proyectos), un carácter más amplio, pues afirma comprender no sólo el in-

crecimiento en el acceso a la Universidad de "todas" las clases y capas sociales, sino también el acercamiento por diversos medios, de los frutos de quehacer universitario, también a "todos" (objetivamente sabemos que, en nuestras formaciones sociales esto no puede ser así. El acceso a la Universidad supone el tránsito completo por los "niveles" anteriores a ella; en circunstancias en que una gran parte del proletariado y más aún del subproletariado, el proletariado agrícola y el campesinado, todavía luchan por su incorporación a los escalones iniciales (66). Y aún para el aprovechamiento de ese "acercamiento de la labor universitaria al pueblo" se requiere cierto **background** cultural; por todo ello, este síndrome representa los intereses objetivos de las clases intermedias, las que sí pueden aprovecharse de esa "democratización").

Dentro del síndrome "democratizante" es posible distinguir dos aspectos principales (67). Por un lado, la "democratización interna" de la Universidad y la autonomía de la misma respecto al poder del Estado. Ello no representa sino, nuevamente, el interés de clases intermedias por dominar claramente

66/ Recordamos que según estimaciones de UNESCO, aún quedan al margen de la escuela primaria "cerca de un 20% de niños de 7 a 12 años"... lo que representa una cifra de alrededor de ocho millones y medio de niños en 1970 (UNESCO/MINESLA/3, p. 28).

67/ Para un desarrollo analítico mayor de esta formación ideológica, véase T. A. Vasconi, "Tres proyectos de Reforma Universitaria", *op. cit.*, pp. 100-105.

el Aparato Educativo para ponerlo a su servicio (68). Por otro, lo que en un trabajo anterior denominados la "democratización hacia afuera" (que comprende elementos tales como la gratitud de la enseñanza superior, la revisión de los sistemas de selección e ingreso, etc., etc.).

En la mayor parte de los casos, los síndromes "modernizante" y "democratizante" se han fundido parcialmente conformando híbridos programáticos "modernizantes-democratizantes" (69). Esto, que no es sino una expresión singular de las alianzas políticas burguesas-pequeño burguesas en pos de la salvación del sistema, ha conducido a las universidades a una "democratización" bastante importante (que se refleja en el incesante aumento de matrícula) y a una modernización parcial e inorgánica (70).

3) El síndrome revolucionario y los intereses objetivos del proletariado.

En este punto, la exposición se complica considerablemente porque en realidad no existe, como

68/ Cfr. Jorge Graciarena, *op. cit.*

69/ Véase, para el caso de la Universidad de Chile, T. A. Vasconi e I. C. Reca, *Universidad y Poder, 1966-1972* (un capítulo de la lucha ideológica en Chile) *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, N° 4, (Santiago de Chile, diciembre de 1972).

70/ Releer cuadro N° 2 Pág. 39.

en los casos anteriores, un síndrome único, dotado de coherencia interna, que exprese claramente, en el ámbito de la enseñanza superior, los intereses objetivos del proletariado. La discusión en el seno de la izquierda aún permanece abierta y hay, sobre todo, acciones expresivas y proposiciones tópicas, que representan sólo parcialmente aquellos intereses de clase.

No cabe duda que el desarrollo de este síndrome (o tal vez mejor, de "elementos" para su constitución) tiene su punto de partida en un incremento de las luchas proletarias en la región —luego, de la crisis de los movimientos "nacional-populistas"— y encuentra un notable impulso en el triunfo de la Revolución Cubana. Por otra parte, y ya en el ámbito más amplio —en el plano de lo estrictamente ideológico— en el "gauchisme" que parece ser una característica universal (particularmente entre los jóvenes y los universitarios) de los años 60, (71). "A despecho de todas las obvias diferencias de fuentes y bases originales, Viet-Nam del Norte y Cuba son los inspiradores nacionales. Che Guevara, Fidel Castro, Ho Chi Min y Mao (ahora en menor medida) son los profetas del nuevo Corán..." (72).

71/ Para un análisis de este fenómeno en el contexto chileno actual, véase el importante artículo de Lautaro, "La ultra-izquierda, razones y sin razones de su gravitación actual", en *Panorama Económico*, N° 270, (Santiago de Chile, agosto de 1972), pp. 3.

72/ *Idem*, p. 3.

Los distintos “proyectos” o “elementos” que podrían subsumirse bajo la categorización general de “revolucionarios”, reconocen —además de los antecedentes citados— algunos contenidos comunes.

En primer término, todos asumen no la perspectiva limitada de la institución universitaria, sino la más amplia de la sociedad global. Y lo hacen, no en un sentido general y abstracto, sino remitiéndose a la concreta situación histórica de estas sociedades capitalistas y dependientes. Siendo esto así, considerar que la responsabilidad mayor de la universidad consiste en preparar el personal capacitado (los “recursos humanos”) para un eficaz funcionamiento del sistema, es calificada como una proposición reaccionaria. Esto enfrenta radicalmente a los “revolucionarios” con los “modernizadores” (burgueses, pro-imperialistas). Por otra parte, el desarrollo de la sociedad no es concebido como un proceso “lineal” que pudiera lograrse mediante un apacible desenvolvimiento y cambio progresivo de las estructuras actuales —y menos aún como un “crecimiento”— sino que supone una ruptura radical de éstas. Si en períodos anteriores aún los grupos de izquierda que se consideraban más radicales pudieron ser envueltos por el velo ideológico de la “democratización” pequeño-burguesa y arrastrados por quienes representaban los intereses objetivos de esta clase, en la actualidad su crítica radical a la Universidad como Aparato Ideológico de Estado burgués, enfrenta también a “re-

volucionarios" y "democratizantes" (73). Luego, la Universidad misma, aparece en estos "proyectos revolucionarios" como Universidad "crítica". **militante**; no se concibe, pues, respondiendo eficazmente a los intereses del **stabliment**, o de sus aliados, sino poniendo todo su aparato institucional al servicio de una crítica radical del **statu quo**.

Sin embargo, aquí caben algunas observaciones. En la medida en que los grupos de la izquierda revolucionaria permanecieron presos del ejemplo de la Revolución Cubana o, más correctamente la influencia de algunas literatura interpretativa de la misma (74), la Universidad no fue considerada como problema en sí y sólo fue tomada como lugar de agitación y "semillero" de cuadros políticos y particularmente militares. Aquellos que se destacaban en el ámbito universitario por sus condiciones revolucionarias eran sacados de allí y destinados a

73/ No cabe duda de que a esta crítica contribuyó sustancialmente el Movimiento de mayo del 68 en Francia (y las elaboraciones teóricas que en base a esa "práctica" se realizaron posteriormente) y la Gran Revolución Cultural China. Véase, por ejemplo: Varios Autores, **La Revolución Cultural China**, Córdoba, Cuadernos de Pasado y Presente, 1971; y varios autores, **Francia, 1968, ¿Una revolución fallida?** Córdoba, Cuadernos de Pasado y Presente, 1968. También Rosada, "Thésés sur l'enseignement", en **II manifesto, Analyses et thésés de la Nouvelle Extreme Gauche Italienne**, París, ed. du Sevil, 1971.

74/ Particularmente el publicitado y discutido ensayo de Régis Debray, **¿Revolución en la Revolución?**

otros frentes. Cuando comenzó, bajo el impacto del "mayo francés" y de la Gran Revolución Cultural China, la crítica radical de los Aparatos Educativos como Aparatos Ideológicos del Estado Burgués, la crítica a la Universidad se hizo cada vez más profunda y específica. Ahora, los problemas capitales que se van a plantear serán: la **toma del poder** en la Universidad pero no para "participar" en él (75), sino para poner a la institución al servicio del proyecto transformador, y el logro de la **mayor autonomía posible frente al Estado**, para que aquella pueda cumplir cabalmente su papel crítico y revolucionario. La batalla capital de los estudiantes —que aquí aparecen como los agentes principales del proceso se da en nombre de "los grandes ausentes", los miembros de las clases explotadas y pauperizadas. La Universidad pasa a constituirse en un centro estratégico y táctico fundamental para el proceso revolucionario y aparecen los primeros proyectos de "proletarización" de la institución (76)

Sin embargo, y a pesar de estos desarrollos, se está aún algo distante de la elaboración de un pro-

75/ Como lo concibe la "democratización" pequeño-burguesa.

76/ Véase por ejemplo el documento producido por el Centro de Estudios Socio Económicos de la Universidad de Chile (CESO), **La Universidad dentro del nuevo proceso político que vive el país**, en la recopilación de T. A. Vasconi y J. Tieffenberg, **La crisis en la Universidad de Chile**, Santiago, CESO, 1972, Segunda Parte, pp. 1-21, donde se intenta un desarrollo de este enfoque.

yecto revolucionario coherente (77). Y muy particularmente en lo que concierne al modo en que ha de vincularse la lucha en la Universidad con las luchas proletarias en la sociedad global. La "unidad obrero-estudiantil" pertenece a la fraseología de las juventudes universitarias desde la época de la Reforma del 18. Sin embargo, recién en la actualidad están apareciendo formas concretas de implementación de la misma (78).

IV — Algunas Perspectivas

Más allá de estas "ideas-fuerza" que hemos querido presentar en la suscita descripción de los síndromes ideológicos que se enfrentan en la escena universitaria, se desarrollan, en el seno de la institución contradicciones objetivas que harán seguramente inviables algunos "proyectos" y provocarán el desarrollo y la maduración de las perspectivas de transformación revolucionaria.

La burguesía local no parece —como lo señalamos— demasiado afortunada en la implementación

77/ Una interesante exposición del estado de las discusiones en el seno de la izquierda universitaria en Colombia, puede verse en **Crisis Universitaria Colombiana**, Bogotá, ed. El Tigre de Papel, 1971.

78/ Sobre las diversas "soluciones que se han dado en América Latina a esta cuestión, véase, Ruy Mauro Marini. "Los movimientos estudiantiles en América Latina", en *Ciencia Social* (Inst. Central de Sociología, Universidad de Concepción, diciembre de 1971) pp. 111-121.

de su proyecto "modernizador", aunque éste vaya acompañado con toda la fuerza de los Aparatos Represivos. La posibilidad de establecer un **numerus clausus** (condición **sine qua non**, para un verdadero desarrollo "modernizante") aparece imposible frente a las presiones dominantes de la pequeño-burguesía y las capas medias y a la necesidad de la gran burguesía de mantener un sistema de alianzas con estas clases. Y aunque la respuesta "democratizante" puede involucrar un momento pasivo para las burguesías, en tanto constituye una base de alianza con las clases intermedias, conduce, inevitablemente, a un desajuste creciente entre "la oferta" de graduados universitarios y la "demanda" que puede estimarse tendrá el "mercado de trabajo". Con ello —sumado el hecho simultáneo de la progresiva devaluación de los diplomas— el Aparato Educativo funcionará cada vez menos como "canal de ascenso" de las clases intermedias, lo que conducirá inevitablemente a la frustración de éstas. Por otro lado, la posibilidad de convertir a la Universidad en lugar de "parking" (79) de la juventud —un sitio de "desempleo forzoso"— parece demasiado costosa para resultar viable en nuestros países. Algo se ha paliado estos aspectos mediante la creación de "seudo universidades" —en provincias y localidades menores— sostenidas por los municipios o entidades privadas. En el mediano plazo esto no hará sino agravar las condicio-

79/ La expresión pertenece a Rossana Rossanda, *op. cit.*

nes mencionadas antes: sobre oferta de diplomados y desvalorización correspondiente de esos diplomas. Por otro lado, si la ideología de la "modernización" pudo arrastrar tras de sí a figuras universitarias cuyas aspiraciones se volcaban fundamentalmente a la actividad académica o al cultivo de las ciencias (los llamados peyorativamente "academicistas" o "cientificistas"), los resultados obtenidos por esa misma "modernización", han llevado a resultados —en términos de conductas de ese personal— a veces radicalmente distintos de los que en un primer momento pudieron preverse. Y ello fundamentalmente porque en las concretas condiciones históricas actuales de América Latina —subdesarrollada y dependiente— tanto las actividades académicas en general como las científicas en particular, sólo pueden alcanzar una performance mediocre. El desarrollo de la Ciencia y la Tecnología —que constituyen cada vez más la base de las políticas de desarrollo y de estrategia (tanto económica como militar)— en los países industrializados, se procesa más allá de nuestras universidades. Estas resultan (carentes en este sentido de una actividad realmente autónoma) subsidiarias, seguidoras, de los "grandes centros de producción científica internacional". De este modo, las Universidades latinoamericanas, se orientan más hacia la reproducción y difusión de conocimientos que hacia su creación. El "modo de producción de la ciencia" contemporánea, supone una gran movilización de recursos, tanto humanos como financieros, acor-

de con la importancia que la ciencia y la tecnología tienen en el mundo contemporáneo. Y junto con la ciencia —como “conocimiento puro”— le ha desarrollado **un mercado del producto de esta actividad** (establecido y manipulado fundamentalmente por el Estado, las Grandes Empresas y las Fuerzas Armadas; de los países hegemónicos, quienes se hallan en condiciones de financiar la actividad científica y/o adquirir sus productos y por lo tanto, orientar el proceso de su producción). Esto supone que el producto de la práctica científica —que no es ya una labor artesanal, individual, sino una “Gran Empresa”— se convierte en **mercancía** y que el comportamiento de los científicos se halla **regulado**, en los grandes centros, por las leyes que rigen ese mercado. (80) Cuando en una Universidad latinoamericana se incorporan esos patrones de comportamiento, presentados como un producto **suprasocial de la actividad internacional independiente de los científicos**, se pone en marcha un mecanismo que subraya y refuerza, bien que de modo más sutil, la dinámica de la dependencia estructural de la región. Más sutil porque se expresa no como

80/ Con esto queremos señalar un hecho crucial: la **problemática científica** (entendido aquí como conjunto de preguntas consideradas pertinentes a ser formuladas respecto a un objeto de estudio particular) es cada vez menos un producto del desarrollo interno de la ciencia misma (que nunca lo fue por completo) y cada vez más un efecto inducido conscientemente al interior de la práctica de producción de conocimientos de los intereses objetivos de las clases dominantes.

un conjunto de contenidos ideológicos explícitos —que podrían ser blanco relativamente fácil de denuncia— sino como reglas universales y ahistóricas del comportamiento científico. Como si el empirismo y el neo-positivismo, que rigen la mayor parte de las producciones “científicas” actuales, no formaran parte de la superestructura ideológica de las formaciones sociales capitalistas contemporáneas (81).

Por todo ello, frente a los resultados del proceso, aún los llamados “academicistas” y “cientificistas”, han de sentir creciente insatisfacción y frustración. Entre ellos, los más mediocres se ajustarán a las condiciones concretas de este desarrollo, en una especie de inevitable y resignado oportunismo; otros, más capaces, tendrán oportunidades de encontrar una salida a sus frustradas aspiraciones de desarrollo personal y de la ciencia por medio de la emigración. En las nuevas condiciones internacionales, por la constitución de un **mercado internacional del trabajo científico y tecnológico**, van progresivamente concretándose oportunidades de “solución” a los problemas de falta de “realización” personal y científica. A través de ese mercado, se señalan requisitos y se desarrollan pautas que van configurando

81/ Véase al respecto, H. Marcusse, **El Hombre Unidimensional**, México, J. Mortiz, 1968, parte segunda, “El pensamiento unidimensional”; para el caso más particular de América Latina, cfr. E. Verón, “Las ideologías están entre nosotros”, en **Conducta, Estructura y Comunicación**, Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1968.

una suerte de "escalafon", constituyendo una "carrera profesional" que, comenzada en la Universidad Nacional (y aún "de provincia"), se desenvuelve hasta alcanzar su cúspide en alguno de esos "centros internacionales" (sea migrando a otro país o también ingresando a algún organismo internacional) que satisfará —al menos en mayor grado— las aspiraciones profesionales y salariales del frustrado académico (82). Por último, otros, concluirán por reflexionar de manera crítica sobre su propia actividad como académicos o científicos, lo que los inducirá a asumir perspectivas políticas, a menudo radicales, revolucionarias (83).

Estos elementos nos muestran que las contradicciones en la Universidad Latinoamericana tienen un carácter objetivo y se desarrollan continuamente, expresándose en antinomias como "democratización-modernización", "dependencia-autonomía", "producto de la Universidad-demanda del mercado ocupacional". Estas contradicciones, de carácter claramente antagónico, han podido ser temporariamente paliadas, bien sea mediante acuerdos burguesía-pequeño-burguesía o por medio del uso directo de la

82/ Para algunas consideraciones sobre la migración de profesionales, véase Inés C. Reca, **Algunos problemas de conceptualización del "brain-drain"**, presentado al Segundo Seminario Latinoamericano de Desarrollo, Santiago, Chile, FLACSO, 9-29 de noviembre de 1970.

83/ Véase como un ejemplo de esto último la obra de A. Varsavsky, **Ciencia, Política y Cientifismo**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1969.

represión. Pero si han podido ser relativamente frenadas en su desarrollo no pueden, por su carácter esencial, ser superadas sino mediante una reforma radical de la universidad burguesa-dependiente. Esta reforma radical supone dos fases: una de enfrentamiento de la Universidad con su sociedad; la segunda, supone la superación de la Universidad, por la transformación revolucionaria de la sociedad.

Antes de concluir, quisiéramos agregar dos palabras sobre los estudiantes y el "movimiento estudiantil", actores principales en el cuestionamiento de la Universidad latinoamericana.

No podemos desarrollar aquí todos los aspectos contenidos en la "cuestión de los estudiantes" es decir, su carácter de clase y el "movimiento estudiantil" y su papel en la transformación revolucionaria de la sociedad; nos limitaremos a señalar los principales aspectos problemáticos que encierra dejando su desarrollo para algún otro momento (84).

84/ Seguimos aquí, principalmente, **Les étudiants, Les Cadres et la revolution**, Cahiers du Centre Universitaire d'étixie et de formation marxistes-leninistes, (Ecole Normale Supérieure) N° 2, París, 1970; para una interpretación diferente y discutida en el trabajo citado, véase **Audré Gluksman, Estrategia y Revolución**, México, ERA, 1970, y **Daniel Bensaid y Henry Weher, Mayo 68: un ensayo general**, México, ERA, 1969. Sobre el papel del movimiento estudiantil en la Universidad de Chile en el período 1966-1972, véase **T. A. Vasconi e I. C. Roca, Las luchas políticas en la Universidad de Chile**, Santiago, CESO 1972 (mimeógrafo).

Los “reformistas” —contra quienes han dirigido sus dardos más afilados los sectores revolucionarios estudiantiles en las discusiones en el seno de la izquierda— acostumbran a zafarse rápidamente del problema señalando (naturalmente con acento marcadamente peyorativo) el origen pequeño-burgués de las mayorías estudiantiles, y por ende, su participación en las características fundamentales de esta clase: oscilantes (entre la burguesía y el proletariado) “pendulares”, “inestables”, etc., etc.

El problema a nuestro entender no es tan simple. La mera caracterización del estudiantado por su **origen de clase** se muestra a todas luces insuficiente para explicarnos sus actitudes y comportamientos, su singular receptividad para los procesos políticos más importantes y profundos. Tampoco la búsqueda de una “especificidad” de clase para el grupo estudiantil —y por lo tanto, de una autonomía relativa— que permitiera imputarle intereses objetivos propios en el plano estratégico parece totalmente correcta; después de todo, “estudiante” no es sino una determinación superestructural que sólo señala la pertenencia temporal, transitoria, a una institución de la sociedad capitalista: la Universidad. Es preciso, sin embargo, que existan **elementos objetivos** en la condición de estudiante, que expliquen sus conductas particulares. Y podríamos afirmar, como una primera aproximación que requerirá de una indagación más profunda, que en el ser estudiantil confluyen los efectos de tres órdenes de situaciones, cada una de las cuales tiene ca-

racterísticas —y sufre contradicciones— específicas. Así, en el estudiante se superponen y entrecruzan dando nacimiento a una situación particular la condición de **joven** (“los jóvenes tienen motivos propios para “rebelarse” en las sociedades capitalistas), de **intelectuales** (insertos, ya, por ello, en la división entre trabajo manual y trabajo intelectual) y de **universitarios** (inmersos en las contradicciones específicas de la institución al estar sometidos a su reorganización, a contenidos y formas particulares de enseñanza, a las funciones sociales específicas de la Universidad en la sociedad capitalista, etc).

Los efectos combinados de estos tres elementos explicarían la particular sensibilidad —y, por consecuencia, la capacidad reactiva— de los estudiantes y la generación de lo que denominamos el “movimiento estudiantil”.

Con respecto a éste, mucho se discutió en algunos momentos sobre su posible papel de vanguardia revolucionaria. Planteado así, en términos absolutos, el problema aparece absurdo: y un problema absurdo, sólo puede generar respuestas absurdas. Podrían, sin embargo, hacerse algunas consideraciones para mover a la reflexión sobre este tema, si comenzamos estableciendo una correcta distinción entre los momentos de la estrategia y la táctica revolucionaria. En el plano de la estrategia revolucionaria en una sociedad capitalista el estudiantado no puede sino constituir una **fuerza política auxiliar** de la clase revolucionaria fundamen-

tal, el proletariado. En el plano táctico, sin embargo, y ello variando de manera particular según el período que la sociedad transite y, aún más particularmente, la coyuntura de que se trate, el movimiento estudiantil puede operar un importantísimo papel de “detonador” de las contradicciones latentes y aun como vanguardia táctica por un cierto período durante el cual deberá unir su acción al proletariado y las demás clases explotadas y subordinar su acción y sus intereses a los intereses fundamentales de aquellas. Si este último movimiento no se concretara, el movimiento estudiantil se agotará en si mismo y terminará disolviéndose disgregado por sus contradicciones (secundarias) internas. Habrá configurado, tal vez un “momento heroico” más de los que América Latina tiene, múltiples ejemplos pero su efectividad revolucionaria habrá sido nula (85).

De todas maneras, y sea cual sea la resolución final de sus luchas, el movimiento estudiantil constituye el agente principal en el combate por la superación de las contradicciones que al interior de los Aparatos Educativos se plantean hoy en América Latina.

88/ Sobre los estudiantes y el movimiento estudiantil nos parece importante aun la lectura —o relectura— de los textos clásicos de Lenin, del ensayo de Mao Tse-Tung, “la orientación del movimiento de la juventud”, **Obras Escogidas**, T. Pekin, 19. Para esta misma problemática en América Latina, R. M. Marini, “Los movimientos estudiantiles en América Latina, un marco de referencia”, en **Ciencia Social**, U de Concepción (Chile), Nro. 1, 1970, pp. 111-120 (existen múltiples ediciones).



EDITORIAL LATINA LTDA.

COLECCION
TEMAS LATINO-
AMERICANOS No. 1