

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Secretaría de Posgrado
Doctorado en Ciencias de la Educación

*“Lógicas de poder político- económico y educativo del
Desarrollismo en San Juan 1958-1962”*

Doctoranda: Lic. Geraldine Ana Conte Grand
Director de Tesis: Dr. Luis Javier Garcés (UNSJ)

-2020-



Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Nacional Pública y Gratuita que me habilitó a la deconstrucción de aquellos relatos desarrollistas limitantes de las condiciones de igualdad para los sectores populares y me permitió la construcción de nuevos sentidos referidos a la educación como acto político.

El proceso de acopio de la documentación fue posible gracias a la generosidad de Chicha Cúneo de García, quien facilitó su biblioteca personal, como así también a la disposición de Américo García (hijo), quien accedió a ser entrevistado del mismo modo que los compañeros sindicalistas Roberto Gómez y Daniel Quiroga. Gracias al Personal de la Legislatura Provincial, y tantos otros que acompañaron dicha investigación orientando, como Esteban, Andrés, Eva, Américo y estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNSJ. A la Fundación Frondizi, por facilitar documentación referida al periodo de gestión presidencial del Dr. Arturo Frondizi.

A mi director de la Tesis doctoral, Dr. Luis Javier Garcés, por guiar en este proceso con actitud respetuosa y alentadora y por ser testimonio de una práctica docente emancipadora.

A María Belén, Agustín y Juan Pablo y a Lautaro e Ignacio, por estimular con respeto y amor cada paso de la investigación.

ÍNDICE Contenido

Agradecimientos	3
INTRODUCCIÓN:.....	7
1.Delimitación del objeto de estudio	8
2.Estado de la cuestión	11
3.Hipótesis de trabajo	12
3.1. Marcos Teóricos Referenciales.....	12
3.2. Abordaje metodológico.....	18
4.Justificación de la organización de la tesis.....	22
CAPÍTULO I: ¿De qué hablamos cuando hablamos de desarrollo?	25
1.Antesala de un mundo fragmentado	27
1.1. Antecedentes históricos-económicos y políticos para la invención del Tercer Mundo.....	32
1.2. Antecedentes históricos a la invención del desarrollo para América Latina	38
CAPÍTULO II: Del Tercer Mundo al Primer Mundo	53
1 - Concepciones originarias sobre el Desarrollismo	53
1.1-Raíces del término Desarrollo	58
1.2-Perspectivas interpretativas vinculantes del desarrollo económico-industrial y del desarrollo social.....	62
1.3- Comisión Económica para América Latina –CEPAL-.....	66
1.4. Alianza para el Progreso -ALPRO-.....	85
2. De la Teoría del Desarrollo a la Teoría de la Dependencia.....	88
2.1- Escenario histórico y geopolítico de la Teoría del desarrollo y su versión crítica la Teoría de la Dependencia.....	88
2.2. Del Desarrollo a la Teoría de la Dependencia	90
3. Teoría del Capital Humano	98
3.1. Mirada crítica a la Teoría del Capital Humano	107
3.2. El valor económico a la educación en la estructura capitalista de los años sesenta.	113
4. Impacto de las lógicas económicas y políticas en el campo educativo en América Latina.....	122
4.1- Formación del Sujeto orgánico	128
CAPÍTULO III: Argentina implementando el modelo desarrollista	135
1. Trama socio- histórica y política de mitad de Siglo XX en Argentina	135
1. 1. Bases teóricas del modelo de desarrollo.....	137
2. El Desarrollismo argentino con Frondizi ¿al poder o al gobierno?	141
3. Acciones de gobierno frondizista	154

3.1. Frondizi y el lugar del Estado.....	154
3.2. Frondizi y la cuestión social.....	157
3.3. Frondizi y la política internacional.....	161
3.4. La Argentina con Frondizi y el lugar asignado a la educación.....	172
CAPÍTULO IV: San Juan Desarrollista	197
1. Proyecto provincial del Desarrollismo en la gobernación de Américo García (1958-1962)	197
1. Decisiones en materia de política-económica en San Juan.....	202
2. Reconstrucción y Desarrollismo	216
3. Ideales desarrollistas en la reconstrucción educativa y cultural.....	222
3.1. Una mirada a la cultura desarrollista	225
4. Proyecto educativo provincial. La función social de la educación como fetiche para el crecimiento económico.....	235
4.1. Educación y trabajo	248
4.2. Propuesta curricular	258
4.3. Enseñanza religiosa	271
5- ¿Para qué sirve la escuela desarrollista?	275
CAPÍTULO V: Proyecto Desarrollista -Proyecto Neoliberal. Continuidades y rupturas	283
1. Consideraciones generales.....	283
1.2. Bienvenida sea la crisis para los neoliberales.....	288
1.3. El neoliberalismo en un escenario del modelo capitalista	291
1.4. El lugar asignado al poder político por el Neoliberalismo.....	293
1.5. Internalización de los componentes doctrinales.....	296
1.6. Vínculo Estado-Mercado	298
1.7. La cuestión social en contextos neoliberales	302
2. Impacto desarrollista y neoliberal en materia de educación.....	309
CONSIDERACIONES FINALES.....	331
BIBLIOGRAFÍA	345
ANEXOS:	355
ANEXO I: Documentación Periodística	355
ANEXO II: Leyes de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan.....	366
ANEXO III: Actas del Equipo Técnico de Inspectores de Dirección General de Escuelas de San Juan ..	376
ANEXO IV: Entrevistas	395

INTRODUCCIÓN:

El propósito de la presente Tesis doctoral es **exponer** una mirada de las tensiones, inquietudes, interpretaciones y reflexiones que guiaron el recorte del objeto de investigación y la producción de la misma, al tiempo que inscribirla en un programa de pesquisa y en un campo de discusión más amplio.

Considerando en términos generales, al Siglo XX en sus manifestaciones político-económicas, científicas e ideológicas, un siglo significativo tanto por la intensidad bélica como por el impacto transformador para todos los países, en la construcción de una nueva concepción del mundo, y más específicamente, para la invención del origen de una nueva población estigmatizada y segregada llamada el *Tercer Mundo*, significó nuevas formas de colonialidad caracterizada por la creciente dependencia política y económica con los países centrales del Norte, la implementación sostenida del modelo de desarrollo capitalista e inevitablemente la configuración de una conciencia legitimadora de la clase dominante a la vez que un movimiento sólido y resistente de la clase trabajadora.

Un *Tercer Mundo* constituido, entonces, en el binomio negativo -dado por los niveles de pobreza, miseria y analfabetismo-, de la dupla necesaria del equilibrio justo del universo y subdesarrollado respecto de las grandes potencias; requería ser modernizado a través de los mecanismos de industrialización de los países del *Primer Mundo*. El dogma modernizante, le confirió a la tecnología una intensidad y consistencia moral produciendo sólo resultados precisamente esperables, cuantificables y con elementos de neutralidad valorativa.

Así, el relato “América para los americanos” y la creación de los Organismos Internacionales, activaron una empresa de ayuda crediticia para los países de Latinoamérica, empresa que funcionaría como mecanismo de control y de dominación política. La planificación racional diseñada por el Instituto Latinoamericano de Planificación Educativa -ILPES- fue la usina intelectual y organizativa de la misión de esta nueva colonialidad.

Latinoamérica se constituyó en el reflejo de los avances de la etapa de postguerra en Europa, asimilando conceptos claves como “justicia social y búsqueda de bienestar para todos los ciudadanos”. La modernización implicó, además de las técnicas de industrialización, la adopción de pautas culturales al estilo de esa modernización. El componente ideológico fue esencial para dar sustentabilidad al modelo económico capitalista, basado en la dependencia política con los países centrales del Norte.

En este marco, los sistemas educativos se convirtieron en el eje central de un conjunto de políticas dirigidas al logro de esas metas y marcaron la necesidad de apostar política y económicamente a la reconstrucción de los estados y de las sociedades en vías de desarrollo. Estos objetivos determinaron cambios constantes y sistemáticos en las políticas sobre educación, generando un lugar privilegiado para el sector en las agendas de las políticas públicas.

El modelo tecnocrático-economicista propone que la educación desempeñe un papel importante en el desarrollo económico de las naciones, asimilándola a lo que constituye una buena inversión en capital humano. A ello agrega, la educación adquiere una funcionalidad económica y formativa

bien definida. Los sistemas educativos se sitúan en una necesaria adecuación de la oferta y demanda, que se acompaña del efectivo análisis de costo-beneficio a partir de la estimación de las tasas de retorno.

El proceso se llevó a cabo a través de la democratización de los sistemas educativos expresada como la “explosión escolar”. Esta apertura institucional estuvo fuertemente respaldada por el sistema político de los Estados, e implicó dotar a los “ciudadanos” de las herramientas básicas de acceso universal, los llamados “códigos de la modernidad”, que lo habilitaban para la participación en el mundo productivo y en el mundo social.

Es así como, en la Argentina del ´58 al ´62 bajo la Presidencia del Dr. Arturo Frondizi y la Gobernación del Dr. Américo García, se implementa el modelo de desarrollo “recomendado” por los países del Primer Mundo.

El aspecto central, para el estudio del período planteado, lo constituye, sin dudas, la llamada Teoría del Capital Humano, inserta en el espacio político-educativo durante este período, y cuyo abordaje desde las relaciones de continuidad-ruptura con procesos posteriores de mercantilización de la educación, pueden resultar sumamente fecundos. Sobre todo, si desplazamos la mirada hacia las nuevas condiciones en las que se desarrolló la política educativa durante los años ´70, ´80 y con mayor profundidad aún en los ´90. Una de esas políticas, que da cuenta de tal interrelación, se advierte en la noción de “educación basada en competencias”, la que inundó los programas educativos neoliberales.

Las líneas de indagación para el presente trabajo se inscribirán en las perspectivas teóricas críticas interpretativas con el objetivo de identificar las lógicas de producción de sentido político económico que condujeron al campo educativo a consolidar, promover, la hegemonía liberal, encorsetando las condiciones de posibilidad de alternativas de nuevos sentidos populares

1. Delimitación del objeto de estudio

En el intento afanoso por entender y explicar racionalmente los acontecimientos del universo, la naturaleza de los seres humanos, sus relaciones de existencia, entre otros, fue surgiendo un tipo de conocimiento que permitiera una comprensión más compleja y racional de la explicación divina e ir en búsqueda de un proceso de comprensión secular. El saber en manos del clero en el Medioevo fue dando origen a una tentativa de secularización del conocimiento ya en la modernidad.

La disputa entre clérigos y filósofos hacia el siglo XVI fue haciendo un giro ya hacia el siglo XVIII para convertirse en la disputa por la búsqueda de la verdad, entre los filósofos y científicos. En este contexto es como Immanuel Wallerstein analiza el surgimiento, ya en el siglo XIX, de las Ciencias Sociales. Siendo un impulso estructurador el acontecimiento de la Revolución Francesa, como una revolución de tipo cultural en las concepciones de “la idea de la normalidad como cambio social y político y no de la realidad” y la “idea de soberanía”.

Dentro de la construcción de las Ciencias Sociales, se comienzan a delimitar, por un lado, campos de conocimiento de tipo disciplinar entre las humanidades y las naturales, luego las conocidas

hasta el día de hoy como Ciencias Sociales, y, por otro lado, entre las que se incluyen son la Economía, la Política y la Historia.

Una vez conquistado el status del conocimiento histórico en medio de la revolución historiográfica¹, se podrían advertir al menos dos grandes nudos de tensión que esta travesía histórica invita a pensar: por un lado, cómo o cuáles son las maneras admisibles de acceder a un conocimiento histórico de los individuos en sociedad y de su dimensión política con criterios de “verdad” sin que ello implique rozar los límites de la objetividad de la ciencia postulada por los científicos; y, por otro lado, cómo producir ese conocimiento es decir, una vez abordado el conocimiento histórico, que en la presente Tesis estará circunscripta en la historia de los procesos educativos, cómo llevar a cabo el proceso de escritura -en tanto producción simbólica contextualizada- para que sea accesible a un público amplio y que a su vez configure nuevas cadenas de significados para la transformación social.

Entender, a la “Historia de la Educación” como una rama científica de la Historia, abocada al conocimiento histórico de los distintos enunciados educativos que de la misma se han hecho diacrónica y sincrónicamente y de las prácticas a que han dado lugar. Como campo científico que estudia la realidad educativa en su devenir histórico, lo que estimula a conocerla en su dinamismo, inserta en un contexto político, económico, social, y cultural, desde la convicción de que reconstruir la memoria del pasado nos provocará dar sentido a los acontecimientos, identificando continuidades/rupturas, asimetrías y ausencias de los que también hoy, somos parte. Así mismo comprender y elaborar alternativas para referenciar la construcción del devenir histórico, inscribiéndose en el plano del desarrollo de una cultura anamnética, una cultura de la memoria.

Entender, en primer lugar, que el concepto “educación” como cualquier otro, está dotado de historicidad y de una enorme complejidad. De la idea sobre la realidad educativa que manejemos, dependerá el tipo de Historia de Educación que construyamos como investigadores o que enseñemos en nuestros espacios educativos-escolares.

Uno de los pedagogos contemporáneos, que establece una reflexión lúcida acerca de la historicidad del ser humano, es el brasileño Paulo Freire, quien explicita claramente la antropología de la que parte a la hora de diseñar su propuesta educativa. Freire basa sus planteamientos en la idea de apertura, de inacabamiento del ser humano. Éste no es un ser concluido, terminado, tiene que ir construyendo su existencia, sin embargo, posee conciencia de su incompletitud, es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo. Su conciencia es siempre intencional, es “conciencia de”, conciencia cargada de contenido, una conciencia volcada hacia el mundo, en relación dialéctica con él.

Transformar el mundo en el que vive constituye, indiscutiblemente, un acto político humanizador, que al mismo tiempo puede tender a conservar su condición humana originaria entonces, lo deshumanizaría; al engrandecimiento del sujeto como ser ético o a su degradación. Este tipo de

¹ La “Escuela de los Annales” consistió es una corriente historiográfica iniciada y fundada en Francia del Siglo XX por Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929. Una publicación de su pensamiento fue revolucionario para el campo de la producción historiográfica surgida en Estrasburgo, produciendo un giro en las concepciones acerca de la interpretación de los acontecimientos que, lejos de reducirlos a la narración de acontecimientos políticos e individuales, se comenzaría a situar como protagonistas de la escritura de la historia más bien en los procesos y en las estructuras sociales. El historiador en esta corriente adscribe antes que nada a plantear inquietudes, tensiones o problemas antes que, a dar respuestas, de igual manera las marcas del pasado histórico no se reproducirán de manera fiel y exacta sino interpretando los acontecimientos.

decisiones, lo impulsarán a hacer uso de su libertad, así “los hombres construyen la historia que, a su vez, los constituye” (Guichot, R., 2006, 5).

“Como dijo Marx, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos [...] Necesitamos ser sujetos de la historia, aun cuando no podamos dejar de ser totalmente objetos de la historia. Y para ser sujetos, necesitamos sin duda dirigirnos críticamente a la historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas” (Freire, P. 1990, p.195 citado por Guichot, R., 2006, p.5)

La historicidad del fenómeno educativo, está indudablemente atravesada por un enfoque culturalista, así la educación se contempla como un bien cultural, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y a la vez, transformadora de la misma. Todas estas caracterizaciones emparentan educación e historia subrayando el hecho de que cada sociedad, en cada época histórica, ha defendido una determinada concepción de la educación y la consecuente implementación de políticas públicas acordes a dicha noción.

Ésta es la razón de la importancia del conocimiento del pasado y del uso y consideración que a través del tiempo se ha tenido de tal acontecimiento, ésta es la importancia, pues, del estudio de la Historia de la Educación.

A partir de esa delimitación se comprende que el campo educativo resulta complejo y casi imposible de abordar desde una disciplina en particular, aislada de las demás ciencias sociales. Es por ello que el objeto de estudio de la presente tesis se centra en la dimensión educativa para identificar, en este campo, las lógicas articuladoras y dislocadoras de las dimensiones político económico de los acontecimientos históricos desde 1958 a 1962 en la provincia de San Juan.

“Lógicas de poder político, económico y educativo del Desarrollismo en San Juan (1958-1962)” inscribió el campo educativo en el contexto de las condiciones políticas y económicas características del proceso modernizador del Siglo XX. Identificando y develando supuestos acerca de las condiciones que dieron origen a situar al campo educativo en el centro de la escena del desarrollo económico, a identificar cuáles fueron las notas que la caracterizaron, de qué forma satisface las expectativas funcionales del modelo económico de acumulación capitalista y las condiciones de posibilidad existentes para poder contribuir a crear mecanismos crítico-dialécticos en orden a la innovación y la transformación social.

Nos convoca la necesidad de profundizar el campo de lo educativo en los términos en que éste fue la base discursiva del modelo desarrollista, identificando el funcionamiento de las lógicas que impactaron en la provincia de San Juan en referencia al vínculo Economía-Política-Educación en el modelo de desarrollo.

En este sentido, se entendió que es necesario indagar y determinar la lógica interna que permitió /obstaculizó que el modelo nacional de desarrollo se articulara con la provincia de San Juan, la función social dada a la educación en este modelo y al servicio de qué o quiénes. Cuestionamiento que sostendremos con el fin de dilucidar si fue al servicio de la economía, del desarrollo industrial, o de la necesidad de construir procesos emancipatorios en la sociedad.

Además, poder pensar el vínculo economía, política y educación, en el sentido de que si a mayor expansión y calidad en la propuesta pedagógica, mayor el nivel de participación política y por ende

de construcción de ciudadanía y por consiguiente mayores posibilidades de inserción en el sistema productivo para lograr con la meta del desarrollo en la provincia.

En términos más específicos, se indagó cómo se constituye la lógica de articulación política-educación, la racionalidad para elaborar una propuesta educativa como motor de crecimiento económico y social en San Juan. Asimismo, determinar dónde estuvo centrado el proyecto educativo, si fue en el acceso, en la retención, en la propuesta curricular, ¿se dispuso de más inversión en educación?, y de ser así, ¿cuál fue el sector al que se destinaron los recursos? ¿Cuáles fueron los sentidos puestos en el impulso dado a la enseñanza Técnica? ¿Qué planes y/o programas se implementaron en la provincia como correlato con la Nación y con los Organismos Internacionales? ¿Pueden encontrarse en este periodo algunos cimientos del Neoliberalismo en términos de la vinculación educación-economía, oferta-demanda, inversión-gasto?, o esto último ¿entraña una ruptura con aquellos procesos? Como así también advertir la vigencia de los postulados de la Teoría del Capital Humano.

Aproximarse a responder estos interrogantes y otros que surgieron durante el proceso de la investigación, impuso la necesidad de identificar y develar presupuestos naturalizados por la “historia oficial” para resignificar nuevos sentidos políticos, como así también, permitió ahondar en la visión desarrollista de la política que puso en el centro de la escena a la educación como motor del desarrollo económico, conocer sus características singulares territoriales y pensar prospectivamente en acciones que viabilicen la elaboración de programas de políticas públicas que atiendan a la relación entre Economía, Política y Educación en el sentido de respuesta a las demandas de igualdad de la región, en función de su complejidad. Inquietarse por la interrogación de postulados y reflexiones propositivos para los países de Latinoamérica en los términos de “emancipación” recuperando los postulados de Frantz Fanon y de Paulo Freire.

2.Estado de la cuestión

Reconstruir la historia de la Educación en general y una historia vinculada a un periodo importante en la vida de la provincia de San Juan, el del gobierno del Dr. Américo García durante la presidencia de Arturo Frondizi, puede resultar anacrónico para algunos, pero es altamente significativo, ya que constituye una época fundante para la inserción en el análisis educativo del vínculo entre educación y economía, vínculo que, resignificado por el neoliberalismo finisecular, sigue siendo centro de análisis y discusión para repensar desde otras profundidades y perspectivas la relación política, economía y educación implementada por aquel modelo.

Por otra parte, su sentido y validez arraigan además en la necesidad de un estudio profundo e interpretativo de la región y abordado desde la región, ante la insuficiencia de investigaciones histórico-educativas, que, descentradas de Buenos Aires, indaguen al interior de los procesos sociales, políticos y educativos de las provincias. Un aporte significativo en ese sentido, lo constituyó la colección de “Historia de la Educación en Argentina”, dirigida por Adriana Puiggrós, particularmente en sus Tomos IV y V, que abordaron la Historia de la Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1993), y que, para el caso de la provincia de San Juan, sólo llegó, en su cronología, al año 1945.

Desde la región, se advirtió una escasa investigación de tipo interpretativo sobre las lógicas que vinculan la política, la economía y la educación en un periodo significativo para la provincia

durante la implementación del modelo desarrollista. De igual manera que existe insuficiencia en las investigaciones referidas a la articulación de éstas lógicas analíticas en el proyecto educativo nacional, como así mismo respecto de ciertas continuidades y rupturas entre ésta propuesta y la provincial.

En las ediciones de un libro de García, A., López, M., Davire, D., Malberti, S., y otros (2004) *“Entre el subdesarrollo y el desarrollo. El Gobierno del Dr. Américo García en San Juan 1958-1962”*. Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor D. Arias”. San Juan: FFHA. UNSJ. Artículos de Ponencias de la autoría de López, M. y Davire, D. (1998): *“Las ideas Desarrollistas en San Juan: el Dr. Américo García en “Los hombres y las Ideas en la Historia de la Nación”*. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Cuarto Encuentro Nacional y Regional. Mendoza. Como así también, de la investigadora, Malberti, S. y otras (1983): *“La legislación Laica en San Juan”*. FFHA Universidad Nacional de San Juan, se identificó una detallada descripción de los avances del Dr. Américo García en materia de Obra Pública, salud y en el ámbito educativo, señalando los avances de la propuesta de Educación Privada para el sector, entre otros.

También existe una Maestría de la Licenciatura en Historia de la UNSJ, de tipo descriptiva, señalando el impulso que hizo la gestión de García en materia de educación privada. Como fuente documental, se encontraron algunas ediciones de artículos periodísticos, documentales y material fotográfico recopiladas por un empresario periodístico de San Juan, el Sr. Bataller. Cabe aclarar que los últimos hallazgos muestran descriptivamente los avances en la provincia, sin embargo, no se advierte, en ellos, un abordaje interpretativo o analítico sobre el campo educativo en vinculación con el campo económico y político.

Respecto de la política implementada durante el Desarrollismo en materia cultural, se localizó un material fecundo de tipo interpretativo editado por la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ, de autoría del equipo de investigadoras del Proyecto *“Historia del Teatro Sanjuanino. Repercusión del ISA en el campo intelectual de San Juan”*. Del Instituto de Letras Ricardo Güiraldes de la FFHA de la UNSJ, denominado *“Los Telones de Arena. El Instituto Superior de Artes de San Juan 1959-1965”* por Mariel, J y otros (2003).

Al momento del abordaje más profundo de indagación sobre testimonios, rastros, huellas de aquel gobierno de García, la provincia no cuenta con un archivo histórico completo que permita advertir en profundidad lo acontecido en el campo educativo respecto de todos los niveles de enseñanza, planes de estudio, estadísticas sobre matrícula de los estudiantes, índice de retención, etc. Sólo se encontró material documentado en el Archivo histórico de la provincia que hace referencia a acontecimientos netamente escolares, de tipo anecdótico, de los Niveles de Enseñanza Primaria.

3.Hipótesis de trabajo

3.1. Marcos Teóricos Referenciales

Las líneas de hipótesis planteadas se inscribieron desde el estudio particular del caso de la provincia de San Juan, en tanto expresión fáctica de la aplicación del modelo desarrollista, que posibilite visualizar las relaciones continuidades-rupturas entre las políticas desarrollistas y los modelos neoliberales de la década del noventa.

Identificar en el modelo desarrollista en la provincia de San Juan características diferenciales respecto al proyecto nacional, en lo concerniente a su política educativa.

No obstante, ciertas notas que emparenten al proceso en estudio con el peronismo precedente, la ampliación de oportunidades educativas durante el Gobierno de Américo García, apuntó más a las necesidades del mercado, que a una distribución de lo que hoy podríamos denominar saberes socialmente productivos y que atendería más a las necesidades sociales.

Dichas hipótesis, orientadoras de la esta propuesta de trabajo de investigación, se basaron en indagaciones históricas, político-económicas y sociales, más específicamente educativas, desde 1958 a 1962 en la provincia de San Juan. Este periodo histórico pone en evidencia, que, dada la invención del *Tercer Mundo* subdesarrollado, con características notables de pobreza, miseria y analfabetismo, saldría de su condición de carencia gracias a la ayuda humanitaria proveniente de los países del *Primer Mundo* desarrollado, rico, moderno e industrializado. Dicha estrategia se hizo efectiva a través de la creación de distintos organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), destinados a ayudar a los países de América Latina luego de la posguerra. Al requerir el componente ideológico que le diera sustento a tan noble misión, es cuando se introduce la discusión sobre el vínculo economía-educación como un fetiche para lograr el objetivo del desarrollo destinado para aquellos países considerados subdesarrollados.

A este periodo histórico se lo denominó *Desarrollismo*, presentado como la Teoría del Desarrollo, que consideraba al desarrollo como un proceso lineal, constante y natural de corte evolucionista, que parte justamente, del subdesarrollo -situación en la que supuestamente se encontraba América Latina- para llegar, después de atravesar varias etapas, al desarrollo, situado en el extremo final del proceso. El subdesarrollo aparece, de esta manera, como una carencia que es posible superar con la condición de ajustarse al *modelo* de desarrollo que se corresponde con la situación económica y social lograda por los países hegemónicos.

Latinoamérica se constituyó en el reflejo de los avances de la etapa de postguerra en Europa, asimilando conceptos claves como “justicia social y búsqueda de bienestar para todos los ciudadanos” (García Teske, 2008, p.4). Dentro de este marco, los sistemas educativos se convirtieron en el eje central de un conjunto de políticas dirigidas al logro de tales metas y marcando la necesidad de apostar política y económicamente a la reconstrucción de los estados y de las sociedades. Estos objetivos determinaron cambios constantes y sistemáticos en las políticas sobre educación, generando un lugar privilegiado para el sector dentro de las agendas de las políticas públicas.

Una de las características centrales de la apertura de los sistemas educativos, en este periodo, la constituyó la facilidad de acceso que el sector ofrecía en comparación con otros, como el político y el económico. Esta accesibilidad, garantizada jurídicamente, trasladó la importancia de la función educadora de ámbitos más circunscriptos y familiares, a otros más extendidos y de cuño democratizador, promoviendo el lema de la educación para todos. La creciente incorporación de las masas populares a los sistemas educacionales, propia del periodo peronista, hace crucial la relación entre éstos y el sistema social; dado "que el imperativo categórico de la sociedad de nuestro tiempo lo impulsa a hacer de la Tierra un ámbito que ofrezca -en forma más efectiva- igualdad de oportunidades para todos los seres humanos" (Hansen, 1970, p. 21).

Este nuevo modelo de desarrollo fue fundamental, puesto que según Jiménez (1994), significó un reemplazo gradual de la estructura productiva tradicional, en la cual el grado de densidad del

capital era mucho mayor, lo que obligó a que la fuerza de trabajo fuera competente en los distintos niveles y calificada con respecto a las necesidades de la gran industria. Por su parte, Vasconi (1994) sostiene que “progresivamente se instala un modelo tecnocrático-economicista” que propone que la educación desempeña un papel importante en el desarrollo económico de las naciones, asimilándola a lo que constituye una buena inversión en capital humano. A ello agrega, la educación adquiere una funcionalidad económica y formativa bien definida. Los sistemas educativos se sitúan en una necesaria adecuación de la oferta y demanda, que se acompaña del efectivo análisis de costo-beneficio a partir de la estimación de las tasas de retorno. Rentabilizar las inversiones en educación para adecuar la producción del sistema -profesionales y técnicos- a las demandas planteadas por el sistema productivo, se constituyó en una prioridad.

En este sentido, y debido al auge de los procesos de industrialización sustitutiva de importaciones, la región se sumó a una aproximación al modelo (1945-1965) intentando demostrar la validez de las relaciones entre sistema educativo y crecimiento económico. Estos se canalizaron a través de la medición de indicadores claves como alfabetización, niveles de escolaridad, retención y otros; así como ingreso per cápita, población urbana, rural (Vasconi, 1994).

Como lo expresa García Teske (2008), las reformas educativas que se generaron en la región durante esta etapa, tienen como basamento la denominada “democratización de los sistemas educativos” a través de lo que se conoció como la “explosión escolar”. Ésta se caracterizó por la apertura de la matrícula, en muchos países la incorporación de la mayor cantidad de alumnos al sistema; universalización de la educación primaria, inclusión de la preescolaridad y apertura del subsistema medio, constituyendo así la época dorada de los sistemas educativos de la región. Esta apertura institucional fue fuertemente respaldada por el sistema político de los Estados, e implicó dotar a los “ciudadanos” de las herramientas básicas de acceso universal, los llamados códigos de la “modernidad”, que lo habilitaban para la participación en el mundo productivo y en el mundo social.

En este contexto de surgimiento, Argentina adhiere -a partir de la asunción de Frondizi- a este paquete de medidas. Él asume como presidente de los argentinos el 1 de Mayo de 1958, con un plan estratégico que contaba con el apoyo de Rogelio Frigerio, ganando las elecciones en medio de internas políticas y conflictos económicos. Arturo Frondizi, como lo cita Isidro Odena (1977), era el político argentino de mayor prestigio y solvencia. Militaba en un partido popular de raíz revolucionaria, había sido uno de los líderes de la Unión Cívica Radical (UCR) que defendía la tradición yrigoyenista frente a los grupos del unionismo antipersonalista y del sabatinismo. Rogelio Frigerio, uno de los corresponsales de redacción y elaboración de la línea editorial de la Revista “*Qué!*”, aportó solidez intelectual en la política con la implementación de la doctrina desarrollista.

En la provincia de San Juan son electos, Américo García como gobernador y como vicegobernador Alberto Armando Correa Moyano. A expresión de Odena “[...] la provincia actuó en el marco del programa nacional de desarrollo, factor sin el cual, como la experiencia lo indica, fue difícil ejecutar planes locales [...]” (Odena, 1977, p.89)

Describe al gobierno de Frondizi como un gobierno sin poder, que duró cuatro tormentosos años, Odena (1977) expresa que carecía de sustentación y que muchos sectores los calificaban de utópicos. La alianza de clases y sectores para luchar por el desarrollo independiente no lograría afirmarse. El mismo autor manifiesta que el plan de gobierno de Frondizi se basó en la racionalización de la administración, en la limitación de las importaciones, en impulso a las

exportaciones, y en incorporación del capital extranjero aplicado a la inversión en obras básicas del desarrollo, como la explotación de los recursos naturales. “En materia de cultura y educación, el mensaje ponía énfasis en una amplia modernización de los sistemas educativos; -en el marco de la discusión histórica que lo precedió-, plantó otra banderilla al aludir a la libertad de enseñanza y a la autonomía universitaria” (Odena, 1977, p. 110).

De manera sintética y profunda, Puiggrós en su libro *¿Qué pasó en la educación argentina?* (2004, p. 59), afirma que Arturo Frondizi reordenó el “estado docente”; restituyó el Sindicalismo a los Docentes, se aprobó el Estatuto Docente, aumentó el salario a un 60 %. A fines de 1958 reorientó su política económica para favorecer el ingreso de capital extranjero, creó Juntas de Clasificación y Disciplina Docente, por primera vez en la historia se elaboró un currículo básico para las escuelas nacionales y provinciales. Se reordenaron las Escuelas Diferenciales, se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Con el objetivo constante de formar recursos humanos para el desarrollo y con la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica, en las escuelas industriales se abrió un primer año de orientación vocacional; se dictaron cursos de formación acelerada y se establecieron vinculaciones entre este organismo, la Organización Internacional del Trabajo y la UNESCO. La Universidad Obrera Nacional pasó a llamarse Universidad Tecnológica. Se comenzó con el traspaso de las escuelas Nacionales a las provincias, dando impulso a la enseñanza privada mediante la Ley Domingorena.

Aun así, la gestión de Frondizi, en la expresión de Adriana Puiggrós (2004), manifestó serias contradicciones, ya que movilizó al Ejército para reprimir a los huelguistas en defensa de sus derechos, entregó el Petróleo a compañías extranjeras al mismo tiempo que sostenía un discurso desarrollista.

Mientras la situación descripta reinaba a nivel nacional, en la provincia de San Juan era electo Américo Alberto García, nacido en Villa Mercedes, Pampa del Chañar (departamento de Jáchal), de profesión médico con especialidad en cardiología, militante estudiantil que participó en el movimiento de la Reforma Universitaria, llegó a presidir la Federación Universitaria Argentina (FUA).

Como lo señala García y otros (2004), la acción de gobierno del Dr. Américo García se manifiesta en los mensajes que anualmente dirigió a la Legislatura, de corte popular, progresista y nacional; con objetivos como: “...realizar la Argentina donde esté desterrada la injusticia social, donde reine la paz, donde tenga vigencia la libertad”. Una de sus primeras tareas fue la elaboración de un diagnóstico de la situación económica provincial, el segundo tema era lograr la integración regional con las provincias de Mendoza, San Luis y La Rioja y con el vecino país de Chile. Así, la tercera prioridad desarrollista fue lograr el saneamiento de las finanzas, ya que sostenía que el progreso económico y social debía asentarse en condiciones de estabilidad. Las autoras manifiestan que “... el contenido del programa desarrollista propuesto para la provincia refleja mayores coincidencias con el peronismo que a nivel nacional...” (García, López, et al., 2004, p.223).

En el ámbito cultural la concreción más significativa fue la creación de la Dirección de Cultura cuyo propósito era intensificar y divulgar por todos los medios la cultura del pueblo. Se definía así la cultura como política de Estado, creando el Conservatorio provincial de música, el Instituto Superior de Arte Escénico, la Escuela de Cerámica, la escuela de Artesanía Regional y prestando especial interés a la Escuela de Periodismo D.F. Sarmiento, entre otras decisiones.

Al decir de García (2004), la creación de nuevos edificios destinados a fines científicos, educativos o artísticos sería de destacada relevancia para sostener el desarrollo cultural de San Juan. Con el consenso de Arturo Frondizi, se inició la construcción del Auditorio Juan Victoria y la sede del Instituto Nacional del Profesorado, hoy Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Un aspecto central, para el estudio del período planteado, es sin dudas, la llamada Teoría del Capital Humano, inserta en el espacio político-educativo durante este período, y cuyo abordaje desde las relaciones de continuidad-ruptura con procesos posteriores de mercantilización de la educación, pueden resultar sumamente fecundos. Sobre todo, si desplazamos la mirada hacia las nuevas condiciones en las que se desarrolló la política educativa durante los años '80 y con mayor profundidad aún en los '90. Una de esas políticas, que da cuenta de tal interrelación, se advierte en la noción de “educación basada en competencias”, la que inundó los programas educativos neoliberales, y que al decir de Garcés (2007), constituye la forma de prestación de un servicio del Estado, por encargo del mercado, lo que de acuerdo a la opinión de Laval (2003), equivaldría a un “revival” de la vieja concepción del capital humano, acerca de lo cual nos dice Frigotto, (1998, p.58) “[...] para la concepción del capital humano, tanto desde el punto de vista del desarrollo económico como de la renta individual, la educación, el entrenamiento, son creadores de capacidad de trabajo. Una inversión marginal (por lo menos hasta cierto nivel) en educación o entrenamiento permite una productividad marginal. Concibiendo el salario o la renta como precio del trabajo, el individuo al producir más, ganará más. La definición de renta, según este razonamiento, es una decisión individual. Si pasa hambre, la decisión del individuo, si se convierte en rico, también: en este postulado reside, el fondo de la ideología burguesa que justifica y enmascara la desigualdad estructural del modo de producción capitalista)”.

Para Laval, como lo expresa Garcés (2007), las herramientas escolares subordinadas a la categoría de *competencia*, al mismo tiempo que tecnifican, taylorizan y burocratizan la enseñanza, establecen de manera progresiva y casi automática una afinidad con el mundo de las empresas para la definición de perfiles de los empleos y de las listas de competencias elaboradas para seleccionar, reclutar y formar mano de obra. Saberes que, muy lejos de ser sociales, históricos, de construcción colectiva para la trama social y cultural para los pueblos, en cambio promueven la desigualdad y la exclusión social.

Como lo cita Garcés (2007), si nos replanteamos los sentidos de la educación en los términos de superación de las condiciones impuestas por el pensamiento hegemónico y en nuestra orfandad teórica, resulta imprescindible la exploración de dimensiones propositivas que superen las competencias. Así el camino de la superación estaría dado por la distribución de Saberes Socialmente Productivos, “categoría planteada por Puiggrós y Gagliano (2004) como aquellos que cambian a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando sus hábitos y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad, y a diferencia también de las competencias que solo pretenden una funcionalidad relativa al proceso de acumulación capitalista” (Garcés 2007, p.58).

Si se vuelve la mirada al Desarrollismo, su falta de sostén como modelo estuvo asociado a una interpretación posterior a este modelo de desarrollo, constituido por la denominada “*Teoría de la dependencia*”. Esta teoría, en expresión de Carreño (2009, p.195), interpretó el atraso de los países latinoamericanos de manera muy diferente. Lo atribuyó a la dependencia que históricamente ha sufrido la región. Según este punto de vista, la dependencia es un proceso en el que el Norte ha

absorbido al Sur como consecuencia de la subordinación que ha experimentado esta parte del mundo con respecto a aquélla. La economía de los países del sur es dependiente en cuanto los centros de decisión están fuera; economía condicionada, por lo tanto, por otra sociedad a la que Freire (1980) denominó sociedad matriz. Ésta establece imposiciones, la dependiente, en consecuencia, recibe prescripciones. El subdesarrollo no se corregiría, según esta visión, con la importación de modelos económicos de países desarrollados, sino con la transformación de las relaciones entre el Norte y el Sur.

La crítica a la situación de dependencia de unos países frente a otros, o de unas clases frente a otras en el contexto social de un mismo país, estimuló la propuesta de modelos socioeconómicos, políticos y culturales “propios” y no a imagen de los países hegemónicos. Freire, reflexiona sobre los conceptos de desarrollo y dependencia aplicados a la realidad latinoamericana y señala que “es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su “razón” en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo.

Esta interpretación de la realidad económica de América Latina entronca con algunas tendencias pedagógicas que surgieron y evolucionaron en esta época en la región latinoamericana; fueron generalmente denominadas como *pedagogías de la liberación*. Dichas tendencias tuvieron una gran variedad de propuestas educativas que se desarrollaron en aquellos lugares del mundo donde la situación de dependencia impulsó el compromiso por la liberación (Carreño, 2009).

Si bien la teoría de la dependencia fue superadora y mostró las debilidades del desarrollismo en términos según los cuales no era lo mismo realizar interpretaciones partiendo de la idea de subdesarrollo que de la dependencia, en tanto manifestación histórica y concreta del subdesarrollo de los países periféricos y ambos postulados proponían cambios educativos; aun así y a la luz de las nuevas configuraciones de los procesos de globalización, la teoría de la dependencia resulta insuficiente para comprender la compleja trama de la desigualdad e injusticia de los pueblos.

Aunque la antinomia del tipo opresor-oprimido, dominador-dominado, desarrollo-subdesarrollo, haya resultado categorías fecundas para el análisis del campo social, resultan hoy interpretaciones de los procesos sociales de forma lineal, vertical, rígida, que no alcanzan a dar cuenta de los nuevos fenómenos -en los que tales categorías no dejan de estar presentes-, pero que han sido sumamente complejizados por los procesos de globalización, con su capital móvil y las condiciones de desterritorialización.

Al parecer, una mirada al actual siglo XXI desde las categorías de países desarrollados y subdesarrollados, de países dominantes y dominados, resulta insuficiente. Quizás, sería más pertinente el abordaje desde condiciones de “centro/periferia”, entendiendo también que se trata de centros móviles de dominación que distribuyen “cultura” para la expansión y mantenimiento de la hegemonía, de forma imbricada con otros tipos de relaciones (históricas, políticas, religiosas) en una lógica de poder que también es móvil.

Es todavía una deuda pendiente para los sistemas educativos, que, aunque deba ser analizada desde el contexto actual del mundo globalizado, puede encontrar rasgos de su génesis en aquellos procesos, lo que, por otra parte, invita a repasar los fenómenos educativos desde la categoría “emancipación”, quizás como superadora de la categoría liberación, frente a la de dependencia que supo caracterizar los mismos. Como categoría más amplia que abarca procesos educativos y

culturales fuera y dentro de la escuela, pero que podría constituir un ariete eficaz para la reversión de las sucesivas crisis educativo-culturales.

3.2. Abordaje metodológico

El mayor interés que ha tenido el hombre a lo largo de la humanidad es el de conocer, apre-hender, comprender, explicar los acontecimientos, los hechos sociales que le rodean. Jürgen Habermas avanzará en este sentido, expresando que existe otro componente en su vínculo con el mundo, es el de la emancipación, como su mayor interés. En su obra “Conocimiento e interés” (1989), organiza tres grandes intereses constitutivos de saberes: el técnico, el práctico y el emancipatorio.

El primero se refiere al vínculo que establecen continuamente los hombres con la naturaleza, y dicho intercambio está centrado en la idea del poder del hombre de aproximar un conocimiento de las leyes de la naturaleza para usarlas en su favor y de encontrar veracidad en sus postulados.

El segundo interés se centra en la idea aristotélica y kantiana cuyo sustento radica en que la vida en sociedad implica ampliar una moral acorde a esa realidad. “Esa construcción normativa del orden social para Habermas, es histórica y está racionalmente fundamentada, por lo que puede conocerse a través de ciencias sociales reconstructivas y comprensivas” (Abero, L.,2015, p.19). Que, a la luz de la mirada filosófica de la Hermenéutica se centra en la comprensión de los individuos en su contexto, y en forma interpretativa le permite comprender la realidad social.

A dichas tradiciones metodológicas -método cuantitativo y cualitativo-, Habermas, al agregarle el componente emancipatorio, lo expresará como el poder “de la reflexión que el sujeto experimenta en sí mismo en la medida en que se vuelve transparente a sí mismo desde una historia de su génesis [...] por otro lado sirve para rechazar la “concepción positivista” de que “el conocimiento [...] es un mero instrumento de adaptación de un organismo a un entorno cambiante” (Abero, L., p.2015, p.19). Este componente avanza, en todas aquellas transformaciones que acontecen en el proceso de la investigación para el sujeto investigador, que en definitiva lo va liberando de las ataduras de la rigidez del mismo conocimiento, de la familiaridad en la que se encuentra para dar comienzo a un tránsito de reflexión, de construcción y reconstrucción de todos aquellos supuestos dados como naturales y obvios.

Dicho proceso emancipador puede consistir en la adopción de una perspectiva crítica y liberadora de la subordinación a la ideología dominante que siempre representa intereses de clase. Como proceso dialéctico, no existen modelos o esquemas de investigación sino solo guías que orienten el desarrollo del trabajo. Concepción superadora de prácticas reduccionistas, hacia una perspectiva socio-histórico que construye y reconstruye el objeto de estudio de acuerdo a un contexto más amplio de tipo social, institucional y personal, como a la manera que es abordado dicho estudio y el modo como protagonizan los individuos en el proceso de investigación. Las mediaciones que intervengan en dicha pesquisa, serán de tipo económico, social, político-ideológico y cultural.

Para ello, se adoptó en la presente investigación educativa y como doctoranda de las Ciencias de la Educación un enfoque socio- crítico emancipador, con una perspectiva de totalidad histórica, política, económica del sistema social y la realidad educativa, que, al identificar lógicas internas y externas, se pudo apropiarse de un proceso fecundo como revelador de lo natural, lo obvio, lo dado

con el único objetivo de construir colectivamente procesos de resistencia contra hegemónicos. En este punto, radicará el acto político de la presente Tesis.

La centralidad del campo educativo estará tensionada por el conocimiento histórico- político y económico. Dada la episteme de las Ciencias de la Educación, permitirá establecer nexos de sentidos entre las ciencias, entonces, esa realidad, es una construcción histórica- social dada por la interacción de los actores sociales, evidenciando la necesidad, fundamentalmente, de identificar y comprender cómo es la lógica de la interacción política en los ambientes sociales que se van a estudiar.

Si como manifiesta Ricoeur (2000, p.193) “la historia es la historia de los hombres”, entonces es la historia narrada por y para los hombres. Un suceso de la realidad será una *enunciación* en el discurso del historiador, por ende, habrá tantas *versiones* de un acontecimiento como narraciones y representaciones realicen los historiadores. Así, la identificación de los acontecimientos históricos en la gobernación del Dr. Américo García, cobrará significatividad luego que sean narrados, y tras removidos, simultáneamente percibidos como oscuros, ocultos, extraños, inmóviles e ininteligibles, se visibilizarán ahora como conocidos y familiares, tramando nuevas unidades narrativas en un todo cada vez más inteligible.

La operación historiográfica, adquirió una dinámica social y política, sobre todo cuando se tuvo que tomar la decisión de incluir/excluir, enlazando los acontecimientos y relatos históricos educativos con un lugar en la condición de posibilidad de analizar la dinámica social. En la misma instancia historiográfica se presentaron componentes de tipo documental, explicativo y narrativo, no como partes aisladas, dicotómicas, sino como una totalidad compleja a ser abordada, que necesitan re-presentar el tiempo pasado, porque hay algo que ya no está o está ausente, muerto; algo que pasó y cómo pasó, dejó huellas, registros, marcas de su paso. La dimensión representativa de la operación tuvo que ser la evocación de ese gran ausente y tuvo que dar cuenta -y es acá donde se visibiliza la finalidad social del proceso de escritura- de lo que pasó. La tarea, entonces, consistió en hacer presente lo ausente.

La presente investigación tomará como sustento las bases del paradigma socio-crítico interpretativo, caracterizado por interpretar la acción social cuya finalidad consistirá en la transformación de las estructuras de las relaciones sociales. A partir de la base conceptual del cambio social propone: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; orientar el conocimiento para emancipar al hombre, e implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de compromiso social. El uso de metodologías cualitativas, permitieron afirmar la implicación del investigador desde los componentes axiológicos con el objeto de estudio. Debido a la particularidad y complejidad del mismo, tanto su metodología, como los instrumentos de recolección de datos sufrieron ciertas modificaciones durante el transcurso del proceso de investigación.

La estrategia metodológica que se decidió aplicar consistió fundamentalmente en la etnometodología. “La obra precursora de este método es de Harold Garfinkel “Studies in Ethnometodology”. En esta se expone una perspectiva que implica una ruptura radical con la explicación científica de la sociología tradicional positivista. Su propuesta es un enfoque basado en la comprensión [...] tratan sobre las actividades prácticas, las circunstancias prácticas y el razonamiento sociológico práctico como temas de estudio empírico [...] Concediendo a las actividades banales de la vida cotidiana la misma atención que se concede habitualmente a los acontecimientos extraordinarios [...]” (Abero, L., 2015, p.126).

Dadas las características de dicha estrategia metodológica, es que se enfocó en las acciones cotidianas de los discursos y de las prácticas naturalizadas en la historia sanjuanina. Allí donde se observó sólo un artículo periodístico, un dato, estadísticas, actas escolares, avances significativos en obra pública, entre otros acontecimientos; este enfoque habilitó la mirada analítica e interpretativa por medio del cual dicho rasgo, huellas, marcas de la historia de aparente estabilidad de la organización social se están creando continuamente. “Es decir, que se tiene una concepción de una realidad social continuamente creada por los actores sociales. A su vez, esta construcción es a través del lenguaje. No refieren al lenguaje de los gramáticos y lingüistas, aclara Coulon (1984, p.34) sino al de la vida cotidiana” (Abero, L., 2015, p.127)

Como el objeto de estudio del campo educativo es un campo complejo, es por ello que se decide articular ambas perspectivas, es decir que, por un lado, se interpretan las lógicas de funcionamiento de las políticas económicas y educativas de la gobernación de García en contexto desarrollista y por otro lado poner en tensión las condiciones de posibilidad que esta dinámica tiene para la transformación social. Es decir que, si la implementación del modelo desarrollista por los años ´60 habilitó a la comunidad educativa sanjuanina para modificar, alterar las condiciones hegemónicas vigentes generando una nueva lógica hegemónica y de ser así cuáles se podrían interpretar.

La elección del enfoque interpretativo de la presente investigación, radica en entender que hay leyes que regulan la realidad pero que hace hincapié en su carácter dinámico, incorporando al mismo tiempo la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Las hipótesis que se han planteado son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente, al mismo tiempo que se acepta la carga axiológica de dicho proceso historiográfico y escriturario, pues los valores y la ideología influyeron desde la selección del problema a tratar, hasta el análisis, la interpretación y comprensión de los resultados obtenidos. Teniendo como objetivo el de incursionar en un momento histórico de la provincia de San Juan ya construido y compartido por aquellas personas que fueron parte de dicho acontecimiento y comprender las lógicas de interrelación políticas, económicas y educativas.

Desde ese marco teórico metodológico los tipos de instrumentos elegidos para la investigación consistieron en: observación y registro, entrevista, historias de vida, el testimonio como un elemento necesario y análisis de documentos a través de los archivos provinciales y nacionales de época, indagación de artículos periodísticos de la provincia.

La presente Tesis cuenta con una base de datos referida a la recuperación de archivos históricos como: a) Leyes (versión digitalizada) emitidas por la Honorable Cámara Legislativa de la Provincia de San Juan, referidas a: Becas individuales de ayuda económica para continuar estudios, traslados a encuentros culturales hacia otras provincias para los estudiantes del Nivel Secundario, colaboración para la creación y mantenimiento de los edificios de las Bibliotecas Populares, entre otros. La mayoría de dichas becas fueron otorgadas por medio de distintos requerimientos de las personas que viven en zonas alejadas a la capital de San Juan. Dicha información permitió tener un conocimiento, acerca de la manera en que el Derecho legitimó al modelo de desarrollista.

b) Discursos de apertura de las Sesiones de la Honorable Cámara Legislativa de la Provincia de San Juan a cargo del Sr. Gobernador Américo García. La lectura detenida de éstos materiales de archivo permitió advertir ciertas articulaciones entre discursos orales/ escritos y discursos fácticos durante la gestión de las políticas provinciales. Como así también su correlato de las políticas nacionales con las provinciales.

c) Documentación periodística de los dos diarios de circulación diaria en la provincia “Diario de Cuyo” y “Diario Tribuna”, lo que habilitó la construcción de una mirada más amplia sobre cuestiones de tipo político, económico y educativo a nivel internacional, nacional y provincial.

d) Actas escolares emitidas por el equipo técnico de la Dirección General de Escuelas de San Juan. Las mismas se referenciaron en consideraciones netamente escolares de la dimensión administrativa, presupuestaria y en menor detalle consideraciones de tipo pedagógica o curricular.

e) Aplicación de entrevistas de tipo informal a familiares y referentes del Sr. Gobernador, a informantes claves y representantes sindicales de las Escuelas de Educación Técnica. La decisión de este tipo de instrumento, tuvo sustentabilidad en algunos interrogantes sobre ¿Cómo validar el relato de los escasos testigos -aún con vida- que participaron de la gestión del gobernador de San Juan? ¿Cómo identificar los límites de inclusión o exclusión de ese relato? ¿Aún en conocimiento de que son personales, episódicos, fugaces, imprecisos, sin embargo, se constituyeron como actores protagonista de la gestión de 1958 en la provincia? El relato de aquellas personas que vivieron, protagonizaron y sintieron ese hecho, se debió constatar con otros artefactos literarios, con otras fuentes documentales y desde allí se visibilizaron nudos problemáticos, contradictorios que pusieron en tensión la reconstrucción del hecho histórico e interpelar el trabajo de inteligibilidad personal. Así mismo se identificaron contradicciones para comprender ese acontecimiento a la luz del contexto actual.

f) Se trabajó con textos escritos de la época, notas, apuntes, entre otros. Cabe aclarar que gran parte de la documentación obtenida fue la proporcionada por la Biblioteca de un familiar del Dr. García, así mismo la variada documentación (videos, notas, propuestas editoriales, etc.) fue proporcionada por la “Fundación Frondizi”

La información obtenida del proyecto político, económico y educativo nacional resultó de una indagación de tipo bibliográfica y documental ya producidas por distintos autores de alcance nacional y latinoamericano.

El rastreo historiográfico de la etapa en la historia de San Juan 1958/1962 resultó de cierta complejidad, dado que no se contó con una archivo provincial que diera cuenta de algún tipo de información de las que se propusieron en la etapa de diseño del proyecto investigativo, en lo que respecta a la creación de los establecimientos del subsistema de educación de los distintos niveles de enseñanza (pre-escolar, primario y secundario), niveles de retención, fracaso escolar, personal docente, cantidad de alumnos y los contextos donde se evidenció con mayor intensidad. Programas de estudio que permitieran poner en tensión la díada: saberes del curriculum prescripto, saberes del curriculum real.

Las razones de tipo “oficial”, respondieron a que luego del terremoto sucedido en la provincia en enero de 1944, y habiendo quedado toda una provincia devastada casi en su totalidad y que luego de un acontecimiento natural originado por una gran inundación cercana al archivo-, no se los pudieron preservar, obstaculizando un rastreo integral y profundo en materia de política educativa.

Este es un argumento que justifica la cierta ausencia de documentación en el campo educativo sobre el mencionado periodo, sin embargo y a medida que se desarrolló el proceso historiográfico, se analizaron otras posibles interpretaciones de las lógicas que operaron para no resguardar documentación en el campo educativo aun en los años subsiguientes al terremoto.

Las mismas responden también a lo que Roberto Pittaluga (2011) reflexiona sobre la noción que se tiene del “archivo” como todo tipo de inscripciones, textos, etc., como así las variadas formas de reunir o con-signar esas huellas, insertarlas en algún tipo de secuencia. En definitiva, el archivo está atravesado por cuestiones de orden netamente políticas. Si Latinoamérica y Argentina tuvieron muchos periodos históricos de intervenciones militares, de dictaduras y golpes de Estado, el archivo fue la “historia de una ausencia”. Pues lo que ha prevalecido por “más de un siglo en la Argentina es la historia de la supresión del archivo, o, mejor dicho, es la historia de las formas del desplazamiento del archivo como uno de los fundamentos de la vida cultural de nuestro país. Las políticas públicas en la Argentina han sido políticas de restricción del acceso al archivo” (Pittaluga, 2011, p.2).

Dicha ausencia, se dio por restricción o por destrucción, de un modo u otro lejos de constituirse en un acto de negligencia o de abandono o de razones de índole económica, o en este caso particular por un fenómeno de la naturaleza, es la expresión de una política en sus distintas versiones fácticas. Su *ausencia* es una notable *presencia* de la elección de los valores cívicos que hizo una sociedad en un momento histórico determinado. Políticas de preservación de la memoria instituyen el pasado en el presente, da cuenta de cómo una sociedad se piensa, se siente, se interpela y se empodera para su devenir. En definitiva, constituye un acto netamente democrático la preservación de la memoria histórica a través de los archivos.

El trabajo fecundo de la recuperación del archivo, no consiste en un mero acopio, se tiene que llevar adelante una política que le otorgue relevancia, por lo cual impone también la necesidad de un pensamiento colectivo en torno a las características de eso que se da en llamar archivo. Un significativo avance en este aspecto, lo evidencia Pittaluga al comentar que “en los albores de estos 25 años de vigencia continuada de un régimen constitucional [...] se trató de la construcción del archivo sobre la represión estatal con la CONADEP en 1984 y el Juicio a las Juntas en 1985 [...] al rescate de algunos archivos de la represión con el pase a jurisdicción de comisiones mixtas de registros policiales y procesos judiciales [...]” (p.3)

En definitiva, la reconstrucción del conocimiento historiográfico no consistió en una acumulación cuantitativa de hechos empíricos, documentales, ni de acontecimientos visibilizados de un pasado que pasó, sí en cambio los hechos históricos se constituyeron en históricos en tanto fueron narrados e identificaron y explicaron ciertas lógicas de funcionamiento y relaciones representadas en nuevos núcleos de sentido dentro de una estructura simbólica en la que interactuaron pasado y presente.

4. Justificación de la organización de la tesis

La inquietud que atravesó el proyecto de pesquisa consistió en consolidar una formación crítica, que habilite a ser capaz de problematizar su realidad circundante, como una acción de resistencia contra hegemónica que permita producir conocimientos que sirvan para transformar las relaciones sociales dominantes. Por ello, se está de acuerdo con lo que plantea Gramsci de que la *verdad es revolucionaria* puesto que sirve para cuestionar el orden social establecido. No obstante, constituye un acto político, el que se realice con base en un plan estructurado debidamente a fin de que las personas se conozcan y se apliquen en forma correcta los métodos y técnicas para investigar y exponer dicha elaboración científica.

Así la investigación educativa llevada a cabo se aproximó a una comprensión integral y no reductiva de los enfoques científicos cuyo objetivo fue conocer, comprender e interpretar para colaborar en la toma de decisiones en materia de Políticas públicas en el campo de la educación. Al mismo tiempo, que las posibilidades de documentar y sistematizar lo documentado, pueda permitir archivar lo que estuvo fragmentado, fracturado, recomponer de algún modo prácticas colectivas democráticas. Si resulta transformador y en los términos de Pittaluga, se constituirá en una dimensión central de las políticas de memoria, impidiendo de algún modo la operación de intentar borrar tantos años de represión, de intervenciones militares y golpes de Estado.

El trabajo se estructura en un primer apartado de Introducción en el que se presentarán las decisiones resultantes de la propuesta de investigación, brevemente la delimitación del objeto de estudio dentro del campo de las Ciencias de la Educación, el estado de la cuestión atendiendo a cierta escasez documental en la provincia de la etapa desarrollista, luego en el ítem 3 se presentan las hipótesis del trabajo, las decisiones tomadas respecto a los marcos teóricos referenciales, al paradigma, las perspectivas y a las metodologías empleadas para tensionar el objeto de estudio desde metodologías etnometodológicas, como así también los instrumentos utilizados acordes a los enfoques cualitativos y la justificación de la organización de la presente investigación.

Luego de ello, se presentará el desarrollo de cinco capítulos que habiliten la comprensión sobre la configuración de las lógicas políticas económicas en el campo educativo en el modelo desarrollista en la provincia de San Juan del '58 al '62.

Su organización es temática, sin embargo, es posible reconocer en cada uno de los capítulos, una lógica cronológica de las estructuras con el propósito de estudiar a lo largo del tiempo histórico, la configuración y las tensiones de las dimensiones que conformaron el dispositivo de educación y las decisiones político económicas del período abordado.

El primer capítulo presenta los acontecimientos internacionales luego de la Segunda Guerra Mundial, la crisis económica, social y cultural que provocó, surgiendo la división de los tres Mundos ante la mirada de las grandes potencias; el Primer Mundo (integrado por los países desarrollados), Segundo Mundo (países en vías de desarrollo) y el surgimiento del Tercer Mundo (países subdesarrollados) entre los que se encuentra Latinoamérica.

En el capítulo II se comienza a delimitar la mirada en el proceso imperialista de Estados Unidos desde la década de los '50 y su objetivo de dominación para los países de Latinoamérica; el capítulo III presenta las características generales del proyecto desarrollista en Argentina del '58 al '62 con el Dr. Frondizi como presidente, se interpreta la implementación del modelo de desarrollo para Argentina en el campo específicamente educativo con la impronta de la Teoría del Capital Humano, poniendo en tensión la dimensión política y económica.

La organización del capítulo IV presentará, específicamente, el ámbito de provincia de San Juan con la Gobernación del Dr. Américo García y su modelo político y económico de desarrollo. Deconstruyendo los discursos para educación, la función social de la educación, las configuraciones del proyecto provincial de desarrollo y su correlato con el proyecto nacional. Finalmente, en el capítulo V se coloca en paralelo el modelo desarrollista del '60 con el modelo neoliberal de los '90 poniendo en tensión articulaciones posibles entre ambos modelos, respecto de si la educación en el modelo de desarrollo fue pensada desde y para el mercado o desde la posibilidad de transformación social y emancipación.

El objetivo de reconstruir un periodo de la historia política argentina de los últimos cuarenta años se lo considera clave, en un contexto más amplio, porque después de la revolución de 1955 y hasta el año 1983 las Fuerzas Armadas Argentinas profundizaron su acción política con procesos ya conocidos por la represión y el genocidio. De tal manera que los escasos períodos democráticos que existieron en el transcurso de estos años adquieren un interés significativo en la necesidad de la identificación de la construcción de políticas educativas.

En la provincia existe escasa investigación sobre este periodo de la historia en cuanto a la educación como proyecto político, y la posibilidad de reconstruir, identificar discursos, prácticas, procesos históricos, políticos y educativos, resulta de importancia para desnaturalizar la historia oficial y provincial en un intento de dar continuidad a las investigaciones realizadas.

Porque, aunque quizás adoptando nuevas formas discursivas, sigue vigente la cuestión de si la educación es un gasto o una inversión, a qué sectores sociales beneficia, lo que sigue constituyendo núcleos duros de políticas públicas en materia de educación que necesitan ser reconstruidas y resignificadas en el siglo XXI.

Porque si bien la Argentina y la provincia avanzaron en sus acciones de políticas educativas en la escolarización de niños y jóvenes, sigue presente el interrogante acerca de la igualdad de condiciones para el acceso al conocimiento, de constitución como Derecho social, y su función formadora y conformadora de sujetos sociales y políticos.

Así, durante la presente tesis se intentó identificar aproximaciones en los interrogantes planteados, las condiciones de posibilidad intersticial, fisurar prácticas hegemónicas y construir nuevos sentidos poscoloniales.

CAPÍTULO I: ¿De qué hablamos cuando hablamos de desarrollo?

Si bien el presente capítulo partirá caracterizando, en términos generales al Siglo XX en sus manifestaciones político-económicas e ideológicas, se pondrá énfasis en la manera significativa en que éstas constituyeron componentes transformadores para la construcción de una nueva concepción del mundo, y más específicamente, para la conciencia sobre el origen de una nueva población estigmatizada y segregada que estructuró el llamado *Tercer Mundo*. Es decir, que las transformaciones de Siglo XX, configuraron de manera particular la invención del Tercer Mundo, la creciente dependencia política con los países centrales del Norte, la implementación sostenida del modelo de desarrollo capitalista e inevitablemente la configuración -sutil y en otras oportunidades violenta- de una conciencia legitimadora de la clase dominante a la vez que resistente de la clase trabajadora.

En un esfuerzo por comprender las manifestaciones del mundo, unir lo que parece desunido, atar lo que aparece desatado, se tomará la categoría analítica de Immanuel Wallerstein² acerca de los “*sistemas-mundo*”, -que si bien es una conceptualización de hace treinta años- resulta fecunda para la comprensión del recorrido histórico de los acontecimientos del siglo pasado, interpretándolos de manera integral y articulada. Se sostiene en la necesidad de que, para comprender el funcionamiento de los fenómenos sociales, se hace imperioso vislumbrarlos en su carácter articulado, conectado, como piezas de un gran rompecabezas.

Allí donde se nos muestran como fenómenos aislados, atomizados, es cuando más conexión existe entre ellos. Y a partir de esa conexión se podrá recuperar el concepto de *sistema-mundo* de manera holística. Así, por ejemplo -apela el autor- a la categoría que permitirá comprender que los análisis realizados en compartimentos estancos son obstaculizadores para entender cómo funciona el mundo, que la realidad social no se reduce al funcionamiento de una nación, sin embargo, responde a lógicas mayores, como los de sistema-mundo en el que las instituciones forman una matriz que opera facilitando u obstaculizando esa comprensión holística.

Los sistemas-mundo se sustentan en la caracterización de las “economías-mundo”, definiéndolas como “...una gran zona geográfica dentro de la cual existe una división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales, así como un flujo de capital y trabajo. No siendo delimitada por una estructura política unitaria. Por el contrario, hay muchas unidades

² Immanuel Wallerstein: Nacido en Nueva York en 1930, es sociólogo y científico social. Incorpora la categoría “*sistema-mundo*” haciendo referencia a la percepción de la realidad en relación al entorno que vive el ser humano dirá: “aprendemos a mirar el modo en que funciona el mundo sino también cómo hemos llegado a pensar ese mundo”. Afirma que en ese sistema-mundo estamos frente a una zona espaciotemporal que atraviesa múltiples unidades políticas y culturales, una que representa una zona integrada de actividad e instituciones que obedecen a ciertas reglas sistémicas. Con esta categoría aporta a la ciencia histórica un nuevo modelo teórico-interpretativo, posicionándose en duras críticas al capitalismo y a la globalización. Como teórico de la dependencia desde sus investigaciones en las regiones del África, rechaza la noción de Tercer Mundo, afirmando que había solo un mundo conectado por una compleja red de relaciones de intercambio.

políticas dentro de una economía mundo [...] vinculadas entre sí por un sistema interestatal” (Wallerstein, 2005, p.40). Esas economías-mundo son economías capitalistas, así el sistema capitalista solo podrá sostenerse a través de las economías-mundo. Tal vinculación interrelacional y particular entre economías-mundo y sistema capitalista, se establecerá entre productores económicos y quienes detentan el poder político.

Para que esto suceda y se legitime, las economías “mundo-capitalistas” necesitan múltiples estados amistosos como una forma de evitar resistencia a sus lógicas de mercado. La institución de preferencia será el mercado, por consiguiente, serán el pie fáctico para consolidar el objetivo. Sin embargo, como no todas las instituciones en su estado originario son mercado, por consiguiente, el trabajo consistirá en convencer a aquellas instituciones para que inicien un proceso de conversión al mercado y por esta vía se logrará dicha alianza amistosa.

Si pensamos en los Sistemas Educativos y los pensamos en su función netamente social y cultural y que no se definen por constituirse en un mercado, en cambio sus prácticas se desenvuelven bajo lógicas pedagógicas y didácticas; serán por ello objeto a convertir según las lógicas mercantilistas y no educativas.

Este modelo de interpretación, fisura los tradicionales análisis del mundo como unidades estándar, que habían estudiado e interpretado los estados nacionales, es decir que, en su conjunto, los historiadores habían analizado historias nacionales, los economistas economías nacionales, los politólogos, estructuras políticas nacionales y los sociólogos, sociedades nacionales. (Wallerstein, 2005). Este tradicional planteo de considerar al objeto de estudio científico en unidades de análisis atomizadas y aisladas, a los científicos legitimadores de la conquistada “neutralidad valorativa”, a la utilización de instrumentos de medida y cálculo y en la formulación de leyes universales; se tensa con la interpelación del mencionado autor.

Wallerstein nos interpela a mirar el mundo como sistema, como un todo integrado, habilita comprender nuevas lógicas de producción de sentidos en la configuración de ese mundo, desmontando discursos hegemonizados³ que permitan –irrenunciablemente- la construcción de alternativas para la transformación social.

Ese mirar de los fenómenos, requiere, por un lado, una mirada articulada, lo que estará constituido por la dimensión histórica de todos los pueblos; y por el otro, verse y sentirse implicado de manera reflexiva y analítica en esos mismos procesos de comprensión de los sistemas-mundos. Estas

³ En el presente trabajo se tomará en concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci, (1891 -1937) nacido en Italia, fue filósofo, teórico marxista, político y periodista italiano. Escribió sobre teoría política, sociología, antropología y lingüística. Fue uno de los fundadores del Partido Comunista Italiano, encarcelado bajo el régimen fascista de Benito Mussolini. Gramsci conceptualiza a la hegemonía como un aparato de dirección -del aparato del Estado-, en cuanto crea un nuevo campo ideológico, determina una reforma de la conciencia y nuevos métodos de conocimiento. Por consiguiente, la hegemonía es la capacidad de dirección, de conquistar alianzas, la capacidad de proporcionar una base social al Estado. “Es decir que la hegemonía se realiza en la sociedad civil mientras que la dictadura del proletariado es la forma estatal que asume dicha hegemonía. La hegemonía avanza al afirmarse la capacidad de dirección política, espiritual y moral de la que, hasta ayer, era una clase subordinada. La supremacía entra en crisis cuando se mantiene el dominio, pero disminuye la capacidad dirigente, cuando la clase social que detenta el poder político no sabe ya dirigir, resolver los problemas de la colectividad, cuando la concepción del mundo que ella logró afirmar, es ahora rechazada. La clase social hasta ayer subordinada se convierte a su vez en dirigente cuando sabe indicar concretamente la solución de los problemas; tiene una concepción del mundo que conquista nuevos adherentes, que unifica los sectores sociales que se forman en torno suyo”. Extraído de A. Gramsci (1966). “La cuestión meridional” Editora Riuniti, p., 13.

dinámicas de por sí complejas, posicionadas frente a lo real permiten comprender el significado de esos fenómenos, sus orígenes, sus trayectorias, sus efectos etc.

1. Antesala de un mundo fragmentado

El abordaje teórico que propone Wallerstein, permitirá pensar el siglo XX desde un posicionamiento crítico para la presente tesis, por su consideración como teórico de la dependencia, porque comparte presupuestos sobre el tipo de vínculo de dominación que establecen *las economías* centrales y además, porque entiende que las ubicaciones y jerarquías de cada región se reproducen a través de una cadena de productos, en el que ensambla a todos los participantes en un mismo circuito mundial, que mediante un intercambio desigual entre los países centrales y los periféricos y polarizado el flujo del comercio entre ambas regiones, esa conexión refuerza el predominio de ciertas zonas centrales. Tal dinámica del sistema incluye, por lo tanto, una constante recreación del subdesarrollo.

La misma jerarquía global se reproduce también con *transformaciones industriales* que modifican la localización de las distintas ramas. La dinámica que configura el sistema-mundo funciona por medio de una estructura política, que reafirma la ubicación central, periférica o semiperiférica de cada país en la jerarquía global o mundial. “Esta característica se amolda a los privilegios de estados fuertes, débiles e intermedios, coexistiendo tales beneficios gracias a que se reconocen y se legitiman mutuamente, asegurándose así legitimidad internacional de cada país” (Wallerstein, 2004, pp.18-19).

Con un razonamiento semejante, se plantea que la *raza* emergió como una entidad adaptada al lugar que ocupa cada agrupamiento humano, en la división internacional del trabajo.

“Los trabajadores libres de piel blanca, los esclavos negros y los siervos mestizos quedaron separados por la modalidad de explotación prevaleciente en cada segmento. La etnia fue a su vez utilizada para asignar trabajos específicos a las diferentes comunidades de cada país. Por lo tanto, la noción genética de raza, el concepto socio-político de nación y la categoría cultural de etnia quedaron definidos por su papel en la economía-mundo (Wallerstein, 2004, p. cap. 1).

La jerarquía *geográfica, comercial, económica y étnica* se consolidó, además, con una jerarquía en el campo del *conocimiento*. El conocimiento histórico en articulación con las estructuras de saber, clasificaron los campos de conocimiento en función del imperativo de la incesante acumulación de capital que “había generado una necesidad de cambio tecnológico constante, y una constante expansión de las fronteras (geográficas, psicológicas, intelectuales, científicas)” (Wallerstein, 2005, p.5)

El centro de los desvelos de las economías centrales -miradas como sistema-mundo- fue el campo del conocimiento; surgió como consecuencia, la necesidad de saber cómo sabemos y debatir acerca de cómo debemos saber, quién debía tener la autoridad de ese saber y para quiénes, qué tipo de saber y para quiénes otro tipo de saber. Se debía determinar, además, cuándo y de qué manera se difundirá ese saber.

Desde la antigüedad se instaló que, las autoridades religiosas se atribuían el ser la única vía de saber la verdad; sin embargo, venía siendo desafiada en el sistema-mundo moderno hacía tiempo. Así las alternativas seculares parecían recibir mejor aceptación para comprender las manifestaciones del mundo en general. De a poco el papel que desempeñaron los filósofos fue significativo porque podían demostrar que los seres humanos podían entender tales sucesos complejos del mundo con su intelecto en vez de recibir las bondades y dones divinos.

Aun así, al interior del campo de la filosofía, también surgieron cuestionamientos y sospechas acerca de la validación de la fuente de “la verdad”; algunos sostenían que “la denominada intuición filosófica era una fuente de verdad tan arbitraria como la revelación divina” (Wallerstein, 2005, p.5). Es en estos quiebres en donde comienza la necesidad de la demostración de los hechos, de la constatación, de la experimentación de los mismos.

Estos intelectuales a partir de entonces serían llamados científicos. A fines del siglo XVIII no existía una distinción clara entre ciencia y filosofía a la hora de la demarcación de los campos del saber, permanecían unificadas aun en medio de los cuestionamientos entre los clérigos, los filósofos y los llamados intelectuales.

Dentro del grupo de los intelectuales científicos argumentan la necesidad de la *empírea* y validación de los datos observados para luego poder verificarlos y repetirlos a los fines de la constatación de la verdad. Argumentaban que el método empírico les otorgaría la validación precisa de los fenómenos y por consiguiente la corroboración de la verdad, siendo ésta absoluta, por cierto. Sostenían además que era una simple especulación el trabajo que llevaban a cabo los filósofos, por tanto, no era verdadera.

Fue también en esta época, y de hecho en gran parte como resultado de este divorcio, cuando tuvo nacimiento la universidad moderna. Construida sobre las bases de la universidad medieval, la universidad moderna posee, en términos generales, una estructura diferente.

“La universidad medieval estaba dividida en cuatro facultades: teología, medicina, leyes y filosofía. Lo que ocurrió en el siglo XIX fue que en casi todas partes la facultad de filosofía se dividió en cuando menos dos facultades independientes: una que abarcaba las "ciencias", y otra, los demás temas, denominados a veces "humanidades", "artes" o "letras" (o ambos), o bien conservando el antiguo nombre de "filosofía". La universidad institucionalizó así lo que C. P. Snow denominaría después "las dos culturas". Y ambas culturas estaban en guerra entre sí, cada una afirmando ser la única, o al menos la mejor, fuente de saber. Las ciencias ponían el acento en la investigación empírica (incluso experimental) y en la comprobación de hipótesis. Las humanidades ponían el acento en la intuición por empatía, denominada luego comprensión hermenéutica” (Wallerstein, 2005, p.15).

Las ciencias negaron a las humanidades la capacidad de discernir la verdad. Nuevamente la separación se hace evidente, entre los que se consideraban “científicos”, porque sostenían que su búsqueda consistía en “la verdad” y no en lo bello y lo bueno. Dejando estas inquietudes para el desempeño del campo de los filósofos.

Es decir que, ese campo de saber tanpreciado, sería estudiando e interpretado tanto por los clérigos, los científicos empíricos en su búsqueda de la verdad y neutrales ante los valores humanos, como por los filósofos en su búsqueda de lo bello y lo bueno. Estos últimos sentenciados por la búsqueda de un objeto de estudio intangible con metodologías especulativas, aceptaron el desafío de la mencionada división y continuaron indagando campos de conocimiento que los otros sectores no intervenían.

La Revolución Francesa de 1789, agitó y revolucionó el campo de las ideas en el sistema-mundo moderno. Fue proclamada como una revolución de ideas culturales, implementando dos concepciones aún vigentes:

“[...]el cambio político no era excepcional ni extraordinario sino algo normal y, por ende, constante. La segunda fue que la "soberanía" -el derecho de un estado a tomar decisiones autónomas dentro de su territorio- no radicaba en pertenencia a un monarca o legislatura sino al "pueblo" quien, por sí mismo, podía legitimar un régimen [...] si el cambio político se consideraba ahora normal y la soberanía radicaba en el pueblo, entonces se convertía en un imperativo común entender qué era y que explicaba la naturaleza y ritmo del cambio, y cómo llegaba, o podía llegar, la "gente" a esas decisiones que se decía tomaba. Éste es el origen social de lo que más adelante se denominó ciencias sociales” (Wallerstein, 2005, p.6).

La conceptualización del campo de las llamadas “ciencias sociales”, se tensiona entre quienes consideran indagar los hechos sociales y traducirlos en datos experienciales y estadísticos y los otros que sostenían que la científicidad radicaba en el campo de lo netamente “humano”. Es decir, unos con una visión científica de corte pragmático y estadístico y otros de corte humanística, comprensiva e interpretativa.

La más antigua de las ciencias sociales es desde luego la Historia, así “...para el siglo XIX tuvo lugar una "revolución" en la historiografía vinculada al nombre de Leopold von Ranke⁴, quien acuñó el eslogan de que la historia debía ser escrita *wie es eigentlich gewesen ist* (como sucedió en realidad). Se oponía a la práctica de los historiadores dedicados a la hagiografía, narración de cuentos que glorificaba a monarcas o naciones, incluyendo cuentos inventados. Ranke proponía una historia más científica, que rechazara la especulación y la fábula” (Wallerstein, 2005, p.7). Consideraba que el método específico mediante el cual dicha historia podía ser escrita era la búsqueda de la descripción del acontecimiento en documentos de la misma época en que éste tuvo lugar. Finalmente, dichos documentos llegarían a ser almacenados en aquello que denominamos archivos y solo los gobernantes podían abrir esos archivos.

A este grupo de historiadores no le interesaba llegar a leyes científicas, ni siquiera formular hipótesis, insistiendo con frecuencia en que cada "suceso" particular tenía que ser analizado en función de su propia historia particular. Sostenían que la vida social de los hombres era distinta de los fenómenos físicos analizados por los científicos puros, debido a la influencia de la voluntad

⁴ Leopold von Ranke (1795-1886), fue un historiador alemán, considerado uno de los más importantes del siglo XIX y nombrado como uno de los padres de la historia científica.

humana, y tal convicción los llevó a pensarse a sí mismos como "humanistas" antes que "científicos".

En el recorrido de construcción de la ciencia, se advierten las concepciones - aún vigentes- de todo lo que se considera *campo científico*. Aquel saber dedicado a la medida y al cálculo basado en la experimentación y demostración de los hechos, era considerado ciencia, poseedor de valor y legitimidad en la comunidad científica; en cambio quien advertía la necesidad de interpretaciones, reflexiones sobre las distintas manifestaciones del quehacer de lo humano, era validado por los experimentalistas, como "no científico" o simplemente humanista.

De toda esta división en el campo del saber histórico, surgieron entonces ciertas preocupaciones sobre la validez del saber indagado en relación, al *pasado y al presente*. Si los historiadores se adscribían a la indagación del pasado -desde la perspectiva de una historia de cómo sucedió en realidad- poco tenían para aportar acerca de los fenómenos o manifestaciones del presente y los gobernantes en cambio, advertían la necesidad de contar con referencias claras y precisas sobre el presente.

A partir de las configuraciones sociales y económicas es como van surgiendo nuevos campos de conocimiento y en el tiempo constituidas científicas, como la economía, las ciencias políticas y la sociología; respondieron a la división de tres esferas sociales e ideológicas de la modernidad: el mercado, el estado y la sociedad civil. Es decir que, era indispensable, por un lado, conocer la circulación del comercio y sobre el tipo de intercambio, quién debía ser el responsable de nuclear y organizar este flujo de capital y por el otro, determinar a su vez quiénes serían los beneficiarios o no del capital producido. Quienes sostenían esta dinámica estructural eran los científicos, aportando saberes irrefutables y validados a través de leyes universales.

Es decir que, las tres disciplinas que comprendían las Ciencias Sociales; la economía, las ciencias políticas y la sociología estudiaban el presente y se constituyeron en base a la ideología liberal que concibió la modernidad como separada en tres partes. El objetivo fue maximizar y controlar la influencia y perspectivas de los investigadores, garantizando la neutralidad valorativa. El instrumento para tal fin era a través de la supuesta claridad de los datos, el excesivo valor puesto en los métodos experienciales y estadísticos; además del control ejercido en la formación de los estudiantes en cada una de estas áreas.

En cambio, el pasado lo debía estudiar la Historia, discutir el pasado para entender los cambios del proceso social, tenía un interés. El interés de lograr la unidad nacional, era entendido como la unidad que debía evitar cualquier conflicto de clases.

Así, para interpretar los fenómenos y sucesos del mundo, se fueron desprendiendo de estas ciencias, otras disciplinas como la antropología, la que tuvo en sus orígenes la función de legitimar la división, selección y exclusión étnica.

"La ciencia antropológica tiene origen en el supuesto de que muchos pueblos carecían de "historia", salvo algunos por obra de la colonización, de manera que resultó muy útil para interpretar y traducir los rasgos culturales de las etnias "sin cultura" (Wallerstein, 2005, p.7). Es decir que, la etnografía -rama de la antropología- se constituyó en un campo disciplinar imprescindible para los gobernantes modernos, dado que al traducir la etnia les indicaba con cierta precisión las acciones de todo aquello que debían a no hacer ante las culturas llamadas primitivas. 1

Si en el Siglo XIX el mundo ya estaba dividido en partes, se necesitaba una interpretación igualmente de a partes y para ser funcional a las economías capitalistas emergentes y a las ideologías liberales, se les requería a las ciencias sostenerse de datos, de medidas y de leyes universales. De esta manera, era complejo penetrar en un análisis profundo sobre qué estaba sucediendo en el mundo o elaborar interrogantes acerca de los acontecimientos.

Ante lo expresado anteriormente, pareciera que las actas de fundación de lo que se da en llamar sistema-mundo, fueron divididas en culturas *modernas* y *primitivas*. Unas, consideradas evolucionadas porque poseían escritura, religión –respondiendo a la religión oficial del cristianismo- en tanto funcionales a las descripciones y expectativas universales. Sin embargo, y en entera polaridad cultural con aquellas, las culturas primitivas tenían que ser interpretadas por los etnógrafos de manera original y diferente. Algo así como si se estuviera haciendo una práctica esotérica o develando una ciencia oculta en el proceso de interpretación de la etnia de algunos pueblos.

“La cuestión entonces era cómo estudiarlos y qué debía estudiarse de ellos. Dado que eran culturalmente tan distintos de los europeos, dado que tenían textos escritos en idiomas tan distintos de los del investigador europeo y dado que sus religiones eran tan distintas del cristianismo, parecía que aquellos que fueran a estudiarlas necesitarían de un largo y paciente entrenamiento en habilidades esotéricas si es que esperaban entenderlas en profundidad”. (Wallerstein, 2005, p.9).

Los etnógrafos advertían la diferenciación entre las culturas a partir de la lectura de los textos, pareciera, además, que no realizaban una descripción del terreno o lo que damos en llamar trabajo de campo o trabajo en territorio. Esta práctica no les permitía considerar la “humanidad” en las otras culturas.” Wallerstein sostiene que “...la pregunta que jamás dejaron de tener en mente fue cómo explicar que estas "altas civilizaciones" no fuesen "modernas" como el mundo paneuropeo. La respuesta que los orientalistas parecieron encontrar fue que algún componente cultural de estas civilizaciones había "detenido" su historia, imposibilitándolas de avanzar, como había hecho el mundo occidental y cristiano, hacia la modernidad...” (Wallerstein, 2005, p.10).

Es decir que, habiendo definido desde la ciencia la división entre *pasado* y *presente* y la clasificación del mundo cultural entre *moderno* y *primitivo* e interpretando que lo de primitivo era una cuestión de involución, de lentitud, de carencia, se constituiría fuertemente en el argumento justificatorio para la expansión colonizadora y la “ayuda humanitaria” por parte de las culturas modernas, civilizadas y cultas.

La génesis científica y cultural, anteriormente sintetizada, habilita una comprensión más integral e histórica sobre la clasificación polarizada del sistema-mundo, siendo constitutivos para los siglos posteriores.

1.1. Antecedentes históricos-económicos y políticos para la invención del Tercer Mundo

Para comprender la configuración e invención del llamado *Tercer Mundo* y a su argumento justificatorio: la *ideología desarrollista* -que tenía su antesala en siglos anteriores-, será necesario adentrarse, en términos generales, a la comprensión de los acontecimientos del Siglo XX.

Un Siglo caracterizado “[...] como un tríptico. A una época de catástrofes, que se extiende desde 1914 hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial, siguió un período de 25 o 30 años de extraordinario crecimiento económico y transformación social, que probablemente transformó la sociedad humana más profundamente que cualquier otro período de duración. La última parte del siglo fue una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis y, para vastas zonas del mundo como África, la ex Unión Soviética y los antiguos países socialistas de Europa, de catástrofes. Cuando el decenio de 1980 dio paso al de 1990, quienes reflexionaban sobre el pasado y el futuro del siglo lo hacían desde una perspectiva *fin de siècle* cada vez más sombría. Desde la posición ventajosa de los años noventa, puede concluirse que el siglo XX conoció una fugaz edad de oro, en el camino de una a otra crisis, hacia un futuro desconocido y problemático, pero no inevitablemente apocalíptico” (Hobsbawm, 1999, p.16).

El Siglo XX es caracterizado por ser muy bélico y con notables transformaciones económicas, sociales y políticas. La Primera Guerra Mundial iniciada en 1914⁵, determinó la caída de los rasgos de la civilización (occidental) del siglo XIX. Occidente muy particular, con una economía capitalista liberal en su estructura jurídica y constitucional y burguesa de su clase hegemónica, reconocida por los adelantos alcanzados en el ámbito de la ciencia, el conocimiento y la educación, así como del progreso y avances materiales. Luego de la primera Guerra Mundial, los decenios transcurridos hasta el fin de la segunda, fueron una época de catástrofes para la sociedad que, durante cuarenta años, sufrió una serie de desastres sucesivos.

Lo que parecía ser un sistema capitalista sólido y fuerte también se derrumbó, derivando en una crisis económica mundial de gran profundidad. Aun los Estados Unidos, que no había participado en la guerra, también se vieron afectados por que la economía quebraba y “[...] las instituciones de la democracia liberal desaparecieron prácticamente entre 1917 y 1942, excepto en una pequeña franja de Europa y en algunas partes de América del Norte y de Australasia, como consecuencia del avance del fascismo y de sus movimientos y regímenes autoritarios satélites” (Hobsbawm, 1999, p.17).

⁵La Primera Guerra Mundial (1914-1918) llamada también la Gran Guerra. Fue una guerra bélica que se desarrolló en Europa, fue considerada mundial porque se vieron involucradas todas las grandes potencias industriales y militares, divididas en dos Alianzas. Por un lado, la Triple Alianza (Alemania-Austria-Hungría) y por otro lado se encontraba la Triple Entente (Reino Unido, Francia y el Imperio Ruso). Triple Entente se define como Triple Inteligencia que fue un pacto firmado entre potencias para defenderse si alguna de ellas fuera atacada por miembros de la Triple Alianza.

De manera paradójica pero oportuna, se configura una alianza entre el capitalismo liberal y el comunismo para hacer frente al fascismo, lo que permitió salvar la democracia; pues la victoria sobre la Alemania de Hitler fue esencialmente -a decir del mencionado autor- obra del ejército rojo. Esta alianza insólita por cierto en las décadas de 1930 y 1940, fue considerada como un momento decisivo en la historia del siglo XX. Esta necesidad de alianza entre capitalismo y comunismo en contra del fascismo delineó las relaciones estructurales e irreconciliables entre ellos.

“Una de las ironías que nos depara este extraño siglo es que el resultado más perdurable de la revolución de octubre, cuyo objetivo era acabar con el capitalismo a escala planetaria, fuera el de haber salvado a su enemigo acérrimo, tanto en la guerra como en la paz, al proporcionarle el incentivo - el temor- para reformarse desde dentro al terminar la segunda guerra mundial y al dar difusión al concepto de planificación económica, suministrando al mismo tiempo algunos de los procedimientos necesarios para su reforma” (Hobsbawm, 1999, p.17).

Tras la Segunda Guerra Mundial⁶ hubo una expansión económica significativa y con esta también se expandieron las estructuras de las Universidades comenzando también una importante expansión de matrícula de los estudiantes. Se requerían estudios del área cada vez más originales para entender más rápidamente lo que estaba sucediendo. Un nuevo desafío se situaba por delante, y ya para el año 1945 en medio del proceso de descolonización de los pueblos, la necesidad imperiosa de alcanzar la independencia política; se crea o se inventa –como se expresó anteriormente- la categoría “Tercer Mundo”.

Ante la mirada de las grandes potencias, resultaba tranquilizador inventar un Tercer Mundo como el depositador de todos los males del planeta. El Tercer Mundo se constituiría, entonces, en el par binómico negativo, oscuro de la dupla necesaria del equilibrio justo del universo.

Así, un Estados Unidos poderoso y hegemónico definió la división del trabajo y los alcances del conocimiento científico determinando, que, por ejemplo, las ciencias sociales se dedicarían al estudio de Occidente y la antropología al Oriente. Estados Unidos necesitaba de académicos que se dedicaran a estudiar el funcionamiento de los “estudios de área” (Wallerstein, 2005: 23). El estudio de área se puede traducir como la necesidad por investigar e interpretar aquellas regiones particulares, extrañas, ajenas, extranjeras, bárbaras del planeta que no estaban comprendidas en las otras regiones ya conocidas y distinguidas por los investigadores; este criterio se constituyó en otro motivo originario para la construcción de la categoría de *desarrollo*. Un concepto de corte naturalista que, extrapolado al campo social, permitía articular las dinámicas de las economías más desarrolladas con las menos desarrolladas y sobre la explicación acerca de “otros” (otros en tantas comunidades, países diferentes a esta hegemonía estadounidense).

⁶ La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue un conflicto bélico global en el que se vieron implicadas vastas naciones, alterando las relaciones políticas y las estructura social y económica de todo el mundo; con connotaciones ideológicas, económicas y deseos expansionistas, entre los Aliados (Estados Unidos- Gran Bretaña, Francia y Rusia) y las Potencias del Eje (Italia, Alemania, Japón y España que luego se alía) estas eran anticomunistas, militaristas, racistas y nacionalistas. Mientras que en la Primera Guerra Mundial (1914-1918) existía un solo sistema, el liberalismo capitalista común a ambos bandos, sin embargo, para la segunda guerra se enfrentaron tres ideologías contrarias, el liberalismo capitalista, el sistema socialista y el nazi-fascista.

“La descolonización y las revoluciones transformaron drásticamente el mapa político del globo” (Hobsbawm, 1999, p.346). La descolonización produjo un aumento significativo en la expansión demográfica de los pueblos alterando el equilibrio de la población mundial. Entre los países desarrollados y los no desarrollados se produce una nueva diferenciación luego de la segunda guerra mundial; la mayor explosión demográfica se manifestó en éstos últimos despertando por primera vez una preocupación internacional; se argumentaba que en aquellos países que no habían alcanzado el desarrollo y que además se evidenciaba un aumento significativo de la población, consecuentemente aumentaría la pobreza, la miseria y el hambre para ellos.

“La explosión demográfica del mundo pobre fue tan grande porque los índices básicos de natalidad de esos países solían ser mucho más altos que los del mismo período histórico en los países «desarrollados», y porque los elevados índices de mortalidad, que antes frenaban el crecimiento de la población, cayeron en picada a partir de los años cuarenta, a un ritmo cuatro o cinco veces más rápido que el de la caída equivalente que se produjo en la Europa del siglo XIX -Kelley, 1988, p. 168” (Hobsbawm, 1999, p.347).

En este escenario de, *expansión demográfica, pobreza, analfabetismo y dependencia política* respecto de los antiguos imperios, muchos pueblos anhelaban la independencia, aunque no contaban con las condiciones materiales para definirlo, por ello tuvieron que elegir a qué amo les convenía responder para no profundizar aun más la crisis.

Aquellos países que estaban comprometidos en ser económicamente independientes y desarrollados, pedían políticas de menor dependencia respecto a los antiguos imperios, y el ejemplo de la URSS constituía un modelo alternativo de desarrollo. Sin embargo, estos anhelos fueron sofocados por intervenciones militares, uniendo aún más las realidades de empobrecimiento y desigualdad en vastas regiones en el Tercer Mundo.

En ellos se advertía una necesidad de superación y por consiguiente de trabajar por ello, le requería conocimiento, y para acceder tenían que saber leer y escribir. Aun las poblaciones más pobres o atrasadas se dieron cuenta de las ventajas de tener estudios superiores, aunque no pudieran compartirlas. Estas ansias por mejorar las condiciones de vida, los llevaron a emigrar del campo a la ciudad:

“[...] despobló el agro de América del Sur a partir de los años cincuenta. Y es que todas las investigaciones sobre el tema coinciden en que el atractivo de la ciudad residía, ante todo, en las oportunidades que ofrecía de educar y formar a los hijos. En la ciudad, éstos podían «llegar a ser algo». La escolarización abría las perspectivas más halagüeñas, pero en los países más atrasados, el mero hecho de saber conducir un vehículo a motor podía ser la clave de una vida mejor. Era lo primero que el emigrante de un pueblo quechua de los Andes enseñaba a los primos y sobrinos que se le unían en la ciudad, con la esperanza de abrirse camino en el mundo moderno, porque ¿no había sido el haber conseguido un empleo como conductor de ambulancia lo que había constituido la base del éxito de su propia familia? (Hobsbawm, 1999, p.356).

Los estados poscoloniales que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial y las regiones de América Latina, se fueron agrupando con el nombre de *Tercer Mundo*⁷, una expresión según se dice, acuñada en 1952 para distinguirlos del “Primer mundo” de los países capitalistas y del “Segundo mundo” de los países comunistas. Los estados poscoloniales estaban asumiendo la asignación tercermundista.

Muchas regiones se sentían atraídas para recibir asistencia económica y militar de parte de la Unión Soviética, en cambio Estados Unidos buscaba aliados entre los sectores más conservadores del tercer mundo y algunos países de América Latina se adscriben a las políticas del norte.

En consonancia con Inmanuel Wallerstein y con Eric Hobsbawm, un gran teórico colombiano que repiensa la configuración del mundo es Arturo Escobar⁸, quien sostiene que el concepto sobre **Tercer Mundo** es sólo una invención creada por los Estados Unidos y Europa con un fuerte componente ideológico *desarrollista* que se expandió por el resto del mundo y que fue la niña bonita para justificar grandes transformaciones políticas, sociales y económicas estructurales para vastas regiones del mundo. “Se confiaba en que, [...] y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de las racionalidades occidentales de los países considerados económicamente avanzados” (Escobar, 2007, p.11).

Escobar anida sus análisis en la necesidad por develar las dinámicas del discurso y del poder que se pusieron en juego, en la configuración de una realidad social y en rasgos culturales que no eran los propios para Latinoamérica. El modelo desarrollista como modelo de representación, vale decir, como invención “[...] moldeó ineluctablemente toda posible concepción de la realidad y la acción social de los países que desde entonces se conocen como subdesarrollados [...]” (Escobar, 2007, p.11).

⁷ Alfred Sauvy (1898-1990) nacido en Francia, fue un economista, demógrafo y sociólogo. Creador del término Tercer Mundo lo empleó (*en el original «tiers monde»*) en un artículo titulado “*Tres mundos, un planeta*” publicado en una revista muy reconocida de Francia en el año 1952, en relación al tercer Estado de la Revolución Francesa (se denominaba tercer Estado a uno de tres estamentos de la sociedad formada por plebeyos –pueblo llano o pueblo a secas-, grupo que no tenía privilegios, en cambio pagaba impuestos). Sauvy llamó la atención sobre la existencia de un tercer mundo como el más importante, de los países subdesarrollados, explotados y olvidados, en relación al primer mundo capitalista y el segundo mundo comunista que no atendían las necesidades de aquel tercer estado. Lo de Tercer en una clasificación y no de un conteo. A finales de la década del '60 un grupo de obispos de diversas partes del mundo firmaron el *Manifiesto de los Obispos del Tercer Mundo*, denominación que se generalizó durante la Guerra Fría cuando algunos países que no estaban alineados a los dos bandos de Oriente y Occidente, se autodenominaron países del tercer mundo.

Después de la Segunda Guerra Mundial los países del primer y segundo mundo lucharon por expandir sus respectivas esferas de influencia al tercer mundo. Con la caída de la Unión Soviética en 1991, el término segundo mundo dejó de usarse y la denominación de Primer Mundo se consolidó para referirse sólo a los países desarrollados e industrializados y la denominación Tercer Mundo para los no desarrollados o en vías de desarrollo por ejemplo países de América Latina. Sin embargo. Algunos de los países industrializados que formaban parte del bloque comunista fueron incluidos en el primer mundo y otros en el tercer mundo.

⁸ Arturo Escobar (1952) Nacido en Colombia y con orígenes estadounidense, es un antropólogo que puso especial interés en la ecología política, la antropología del desarrollo, movimientos sociales, ciencia y tecnología, así como cuestiones sobre la región colombiana y sus condiciones de hambre y pobreza. Aunque empezó estudiando inicialmente ingeniería en la Universidad del Valle (Cali, Colombia), sus intereses se dirigían cada vez más hacia el área de las ciencias sociales y viéndose influido por el pensamiento de su profesor francés Michel Foucault profundizó sus inquietudes y preocupaciones más específicamente sobre el “Tercer Mundo”. Argumentando que esta no es una categoría que posea una realidad objetiva, en cambio es un campo de intervención creada a partir de intereses geopolíticos de poder, sobre el que se aplican unas determinadas tecnologías de gobierno. El “Tercer Mundo” fue “inventado” después de la segunda guerra mundial, en el marco de la guerra fría y de los intereses norteamericanos en América Latina y las recién independizadas naciones de África y Asia.

El componente ideológico fue esencial para dar sustentabilidad al modelo económico capitalista, basado en la dependencia política con los países centrales del Norte.

1.1.1 Sustento ideológico del Tercer Mundo

La ideología desarrollista ancló en una práctica investigativa bastante curiosa por su compleja división entre distintos aspectos de la percepción de la realidad de los pueblos a estudiar; tal vez algo de práctica científica esquizofrénica. El trabajo consistía en:

” [...] eliminar del cuadro la presencia del observador europeo (véase también Clifford, (1988, p.145); en términos más concretos, observar el mundo (colonial) como objeto “desde una posición invisible y aparte” (Mitchell, 1988, p.28). Occidente había llegado a vivir “como si el mundo estuviera dividido en dos: un campo de meras representaciones y un campo de lo ‘real’; exhibiciones, por un lado, y una realidad externa, por el otro; en un orden de simples modelos, descripciones o copias, y un orden de originales” (pág. 32) [...] Tal régimen de orden y verdad constituye la quintaesencia de la modernidad, y ha sido profundizado por la economía y el desarrollo”. (Escobar, 2007, p.26)

Las grandes potencias consolidadas en el Primer Mundo, sostuvieron ideológicamente el poder sobre un tipo de conocimiento y de verdad con la clara convicción en la percepción de la existencia de dos mundos; uno real, original y auténtico y otro representacional, extraño y usurpador. Tal división requería estudiarlo desde la externalidad de manera objetiva y empírica. Tanto uno como otro mundo fue construyendo auto precepciones estigmatizadoras y diferenciadoras.

Así fuimos mirados, estudiados, comprendidos y significados por los *otros*.
Así fuimos y seguimos siendo colonizados.

Una otredad problemática, disruptiva, carente, disfuncional, sin opciones ni libertades; configurándose de allí parámetros para la construcción del sujeto político del Tercer Mundo. Siendo además negro, esclavo y necesitado de ayuda del hombre blanco, libre y poderoso. Estas precepciones polarizadas de la realidad, fueron patrones de verdad que habilitaron la uniformidad y la universalidad de las culturas. Hegemonizan la superioridad cultural en forma a-histórica por medio de un discurso colonial.

“[El discurso colonial] es un aparato que pone en marcha el reconocimiento y la negación de las diferencias raciales/culturales/históricas. Su función estratégica predominante es la creación de un espacio para una “población-sujeto”, a través de la producción de conocimientos en términos de los cuales se ejerce la vigilancia y se incita a una forma compleja de placer-displacer [...] El objetivo del discurso colonial es interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e

instrucción. Me refiero a una forma de gobernabilidad que, en el acto de demarcar una “nación sujeto”, se apropia de sus diversas esferas de actividad, las dirige y las domina (Homi Bhabha⁹,1990, p.75, citado por Escobar, 2007, p.28)

La ideología desarrollista sostenida en discursos de verdad sobre el desarrollo, se rige por los mismos principios de los postulados colonialistas, produciendo una estructura de conocimiento universal y muy eficiente para ejercer el poder sobre el Tercer Mundo. Dicho aparato, desde sus orígenes, no ha cesado de producir nuevas modalidades de conocimiento y poder, nuevas prácticas, estrategias, leyes, teorías, etc. en todos los campos.

“Este espacio es también un espacio geopolítico, una serie de “geografías imaginarias”, para usar el término de Said (1979). El discurso del desarrollo inevitablemente contiene una imaginación geopolítica que ha dominado el significado del desarrollo...” (Escobar, 2007, p.29)

Además del poder y del conocimiento como ordenadores de verdad, el poder espacial también resulta ser un componente decisivo al momento de la clasificación y de la producción de sentidos; norte-sur; centro-periferia, primero, segundo y tercer mundo (aunque luego pasó a denominarse primer y tercer mundo). Estructuras binarias de conocimiento que condicionan el pensar en la diversidad de las culturas.

Escobar cita a Bhabha para aproximarse a un resumen sobre la ideología del desarrollo:

“[...] el desarrollo como una experiencia históricamente singular, como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción, analizando las características e interrelaciones de los tres ejes que lo definen: las formas de conocimiento que a él se refieren, a través de las cuales llega a existir y es elaborado en objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula su práctica y las formas de subjetividad fomentadas por este discurso, aquellas por cuyo intermedio las personas llegan a reconocerse a sí mismas como “desarrolladas” o “subdesarrolladas”. El conjunto de formas que se hallan a lo largo de estos ejes constituye el desarrollo como formación discursiva, dando origen a un aparato eficiente que relaciona sistemáticamente las formas de conocimiento con las técnicas de poder” (Escobar, 2007, p.30)

Todo aquello que se enuncia deviene en prácticas concretas de pensamiento y es el proceso por el cual se configuró el escenario sobre el Tercer Mundo, sobre sus habitantes, su cultura, religión, economía, educación etc. Así la subjetividad implantada del subdesarrollo tendrá los ropajes de la impotencia, la pasividad, la pobreza y la ignorancia, mendigo del otorgamiento de una dádiva por parte del hombre desarrollado y poderoso. De *tanta mentira que algo queda*, tal imagen implantada

⁹ Homi K. Bhabha (nacido en 1949) En Bombai La India, se lo reconoce como un teórico del poscolonialismo. Estas teorías hacen referencias al legado de la colonización española del Siglo XVI y de la británica y francesa del Siglo XIX desde los marcos críticos analiza los efectos del proceso colonizador para los pueblos colonizados; tanto para la construcción de una determinada subjetividad en los colonizadores como las acciones por construir propias identidades nacionales con rasgos culturales propios. (La referencia es propia)

también se universaliza entre los habitantes del Tercer Mundo en una forma a-histórica. Solo desde una cierta perspectiva crítica habilitará a pensar al desarrollo como otra estrategia de dominación.

1.2. Antecedentes históricos a la invención del desarrollo para América Latina

Dada la crisis económica de la Gran Depresión de 1930¹⁰, el intercambio de las monedas en los distintos mercados comerciales mundiales se realizaba a través de un sistema bilateral -acuerdo entre países en el que básicamente consistía en el trueque de los productos-, sin embargo como este intercambio fue complejo de sostener, para el año 1944 y en plena guerra, se elaboraron acuerdos en Bretton Woods.¹¹ Las propuestas presentadas allí “provinieron de John Keynes como asesor de la Tesorería del Reino Unido y el de Harry D. White, director del Tesoro de los Estados Unidos” (Borón, 1999, p.35) Los mencionados acuerdos fueron validados por los Estados Unidos para su representante -dada su capacidad económica en la toma de decisiones- y se dispuso la creación del Fondo Monetario Internacional -FMI- ratificado por los representantes de cuarenta y cuatro gobiernos y para el año 1947 fue declarado como fecha del inicio de las acciones del organismo.

“El primer objetivo de los Estados Unidos consistía en suprimir todo tipo de restricciones comerciales que pudieran afectar su intercambio comercial. Para el logro de sus objetivos utilizó el argumento que el dólar era una moneda fuerte y que además se constituía en moneda de reserva [...] entre los fines del FMI: i. fomentar la cooperación monetaria internacional por medio de una institución permanente que sirva de mecanismo de consulta y colaboración en cuestiones monetarias internacionales. ii. Facilitar la expansión y el crecimiento equilibrado del comercio internacional [...] iii. fomentar la estabilidad cambiaria, procurar que los países miembros mantengan regímenes de cambios ordenados y evitar depreciaciones cambiarias competitivas [...]” (op. cit.)

¹⁰ La Gran Depresión o la Crisis del '30 se denominó a un proceso devastador a nivel mundial de la economía afectando a muchos países y que duró casi una década en muchos de ellos. Una crisis financiera que se originó en Estados Unidos por la caída de los valores de la bolsa, afectando las industrias, la producción de bienes y servicios lo que ocasionaron el aumento del desempleo, el hambre y los niveles de vulnerabilidad social. De a poco los países fueron recuperando su economía y con la elección de presidente de Franklin Roosevelt en los Estados Unidos y el establecimiento del New Deal (“Nuevo trato” consistió en una política social de tipo intervencionista destinada a la ayuda a corto plazo a los sectores más afectados por la Crisis de la Depresión) en 1932. Decisión en materia de política económica que fue considerada como el principio de una crisis en la economía, sin embargo, los efectos negativos de la misma, trajeron aparejados la llegada de Adolf Hitler.

¹¹ La denominación de “Bretton Woods” hace referencia a los acuerdos que se llevaron a cabo en un complejo hotelero del mismo nombre localizados en New Hampshire de Estados Unidos en el mes de Julio de 1944. Fue significativo dado que allí se establecieron acuerdos sobre un nuevo orden económico mundial y no sólo basado en el sistema bilateral de comercio. Los acuerdos se basaron en dar por finalizada la política proteccionista vigente hasta 1945 y comenzar con un nuevo modelo librecambista internacional que, estuvo vigente hasta el año 1970. Allí, además, se decidió la creación de organismos multilaterales de créditos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional utilizando el dólar como la única moneda oficial para dicha comercialización.

La realidad de los países de Latinoamérica da cuenta de que estos acuerdos sólo beneficiaron a los Estados Unidos y que los países deudores nunca pudieron cancelar la misma dado que los intereses que incluían eran imposibles de cumplir. Un dato que puede aclarar todavía más el poderío del país del Norte, es que para ser miembro del Fondo se debía abonar en partes iguales en oro, en moneda dólar y una parte en moneda local (Borón,1999), los mismos eran reajustados según lo que se necesite adicionalmente. Otra de las características que define a estos organismos es que, el poder de decisión era proporcional al capital invertido, no cuenta el sistema democrático, sino que es plutocrático -como una forma de oligarquía donde quienes toman la decisión son los más ricos- y lo que se define allí es el grado de influencia que tiene este organismo internacional en la política económica de los países miembros.

Resulta importante citar algunas especificaciones y “recomendaciones” que hiciera por aquellos años y puntualmente para el año 1957 el FMI a la Argentina siendo consentido y firmado por el Ministro de Hacienda de la “Junta Libertadora” Adalbert S. Krieger Vasena¹²:

“[...] drástica reducción del déficit fiscal (despido de empleados públicos, comprimir el gasto social, disminuir la financiación a las provincias y a empresas estatales), devaluación monetaria y liberación cambiaria, eliminación de acuerdos bilaterales, liberación de todo tipo de control de precios, restricciones a los aumentos salariales, fomento de inversiones extranjeras, fomento de endeudamiento externo, [...]” (Boron, 1999, p.38)

Dichos acuerdos se aplicaron unilateralmente a las veces de dogma, inconsultamente, privilegiando el libre mercado por sobre las condiciones reales del pueblo argentino. Este fue ya el terreno en el que tuvo que sembrarse la futura presidencia de Arturo Frondizi en el año 1958.

Cabe aclarar que desde esos orígenes y sobre la base de ese proyecto, se dio continuidad a las recetas del FMI y para 1989 en el “Consenso de Washington”¹³, se determinó un profundo proceso de privatización de empresas públicas, sin ningún tipo de resguardo para los usuarios de los servicios públicos, que además consistió en el estricto cumplimiento de la deuda externa para los países en vías de desarrollo.

Y como este organismo internacional no podía cubrir todas las necesidades de las regiones, en el mismo año en Bretton Woods se creó además el “Banco de Reconstrucción y Fomento” -BIRF-

¹² Adalbert Krieger Vasena (1920-2000) de nacionalidad argentina, obtuvo título de Contador Público y de Doctor en Economía. Ocupó el cargo de Ministro de Hacienda entre los años 1957 y 1958 durante la gestión del gobierno de facto del General Pedro Eugenio Aramburu con tan sólo treinta y siete años de edad. Durante esta gestión instó el acuerdo de créditos internacionales de Argentina con el Fondo Monetario Internacional, para luego constituirse en funcionario del Fondo. Posteriormente fue nuevamente designado en el ministerio de Economía por el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía entre 1966 y 1969; lanzando un nuevo Plan Económico de ajuste antipopular.

¹³ “Consenso de Washington” se denominó una serie de medidas netamente económicas en el año 1989 propuestas por el economista John Williamson, surgidas de una reunión en esa misma localidad. Se determinó allí que se aplicarían medidas o denominadas “paquetes de medidas” en referencia que fueron decisiones estándar para todos aquellos países en etapa de subdesarrollo y que estaban insertos en una profunda crisis económica financiera. Dichas medidas consistieron básicamente en; la liberalización económica, en la reducción del Estado, fundadas en los enfoques de la primacía del mercado, del mérito y lo que se dio en llamar una política neoliberal.

(integrada por otros organismos de crédito), lo que luego se denominó como Banco Interamericano de Desarrollo -BID-; dando inicio a sus actividades lucrativas en el año 1946. Entre sus funciones originarias estaba “la de otorgar préstamos que el Banco podía conceder directamente con su capital pagado, sin embargo, éstas revestían menor importancia que su actuación como instrumento seguro para canalizar capital privado hacia las inversiones internacionales” (op.cit., p. 41) Es decir que lo que lo diferenciaba de los otros organismos era obtener la mayor parte de sus recursos financieros entre los inversionistas privados.

Para otorgar los créditos, el Banco se los aseguraba a través de la instalación de sucursales o filiales en los países subdesarrollados, con la condición de obtener todo tipo de información confidencial para ir monitoreando efectivamente las coyunturas económicas y sociales de cada país deudor.

Para los años subsiguientes, el BID, ya en estrecha articulación con el FMI, había modificado sus objetivos y funciones y en el Informe Anual de 1992 expresaron entre sus objetivos, el de reducir la pobreza, perfeccionar los recursos humanos, mejorar el medio ambiente, promover el sector privado, disminuir la deuda y ajustar las economías (Boron 1999).

Está demás insistir en que dichos organismos estuvieron ligados a los centros de poder internacional en consonancia con las corporaciones transnacionales y los gobiernos del G7¹⁴, y que el trabajo que se dieron, fue a través de las instituciones, fundaciones y grupos de intelectuales que integran dichos organismo, teniendo por objetivo esencial intervenir activamente en las decisiones no sólo económico-financieras sino también en las políticas, sociales, culturales y educativas de todos los países de la región latinoamericana.

Las funciones “nobles y bondadosas” llevadas a cabo por los mencionados organismos es puesta en el plano de duras críticas. Atilio Boron recupera un artículo periodístico publicado en Página 12, en el que Jeffrey Sachs¹⁵ afirmaba que “El FMI es como el Mago de Hoz, mantiene al mundo en desarrollo bajo su servidumbre con recetas de fuego y azufre, al tiempo que muestra una costumbre asombrosa [...]” (Página 12, el 8 de febrero de 1998 citado en Boron, 1999, p.42). Agregando observaciones críticas en otro diario, Sachs expresaba: “Los consejos del FMI y del Banco Mundial no son científicos y dicen lo que les conviene a los ricos, no lo que corresponde a la realidad. ¿Por qué no crecen más rápidamente los países pobres? [...]” (Diario el País de Madrid 29 de noviembre de 1998, citado en Boron, p.42).

En el plano internacional el mundo que estaba dividido en primer y tercer mundo, en cuyo marco Estados Unidos consolidaría la integración de la América para los americanos -en la ferviente oposición con la Unión Soviética- ; el Banco Mundial organizó una importante misión de “ayuda humanitaria” en Colombia en 1949, fue una de las primeras expresiones concretas del nuevo estado de cosas para la región con el doble propósito de formular un programa de desarrollo para el país

¹⁴ Se denomina Grupo de los 7 o G7 a un grupo de países con un fuerte peso económico, financiero, político y militar que establecieron una Alianza con cierta disposición para coordinar acciones en la búsqueda de alternativas comunes y con fines de cooperación para el resto de los países. Para los '90, la integraban Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido.

¹⁵ Jeffrey Sachs: economista estadounidense nacido en el año 1954. Reconocido director del Instituto Tierra de la Universidad de Columbia, asesor especial de las Naciones Unidas y persona muy influyente por sus claros objetivos de lucha contra la pobreza en el mundo.

y que el mismo se constituyera en ejemplificador para toda Latinoamérica. Trabajarían en todas las áreas de la economía, de la producción, transporte, salud, educación etc., con la colaboración de un grupo de intelectuales colombianos. El discurso del Banco Mundial hacía referencia a las condiciones de pobreza de la población y su sentencia apocalíptica si no se aplicaban las propuestas mesiánicas de los Estados Unidos.

Razones de la primera misión en Colombia

Luego de la Guerra Fría y la finalización del enfrentamiento de Oriente y Occidente, se reorganizaron políticamente las regiones y a finales de los años ´40 se desplazó la expansión a una nueva esfera de influencia política y cultural, el Tercer Mundo, con el objetivo de alcanzar la civilización industrial y el desarrollo. Las doctrinas de “seguridad nacional” (Escobar, p.2007) estarían ligadas íntimamente con el desarrollo. “Por ejemplo, en la conferencia de 1947 en Río se firmaron pactos de asistencia militar entre Estados Unidos y todos los países latinoamericanos (Varas, 1985, citado en Escobar, 2007, p. 69).

Se podría pensar, además, porque Colombia poseía abundancia de recursos naturales, un gran productor de materia prima como algodón, café, caña de azúcar, maíz, arroz, cacao, banano, papa, oleaginosas y flores, entre otros, lo que constituía la base de la industria manufacturera, sector en el cual tienen fuerte presencia las bebidas, los alimentos, los textiles y los productos químicos. De igual manera, todo estaba por comenzar para América Latina de manera más visible y declarada desde Estados Unidos.

Muchas regiones latinoamericanas lograron la independencia política en las primeras décadas del siglo XIX, aun cuando en muchas áreas económicas y políticas seguían bajo el control europeo. Al dividirse el mundo entre los países del Primer mundo como Europa y Estados Unidos, este último se atribuyó todo el poder para intervenir sobre Latinoamérica “...con una política intervencionista del “gran garrote” de comienzos del siglo hasta el principio del “buen vecino” de los años treinta, las dos tendencias coexistieron en la política exterior norteamericana hacia Latinoamérica, la última tuvo repercusiones mucho más importantes que la primera...” (Escobar, 2007, p. 57).

Aunque desde comienzos de siglo, Estados Unidos aspiraba a alcanzar la hegemonía ideológica, militar y económica y sin la necesidad de conquistar permanentemente los territorios; la intervención se definió y se fue delineando después de la Segunda Guerra Mundial para Latinoamérica. Tres conferencias marcaron el rumbo de nuestros países “...celebradas en Chapultepec, México (21 de febrero – marzo 8 de 1945), Río de Janeiro (agosto de 1947) y Bogotá (30 de marzo – 30 de abril de 1948) fueron definitivas para articular las nuevas reglas del juego. Mientras esto sucedía en vastas regiones de Latinoamérica, como el terreno de la Guerra Fría ya se estaba abonando, estas conferencias mostraron la seria divergencia de intereses entre América Latina y Estados Unidos, y marcaron la defunción de la política del “buen vecino” (Escobar, 2007, p.59)

El apoyo a este programa global y universal lo dieron algunos de los gobiernos latinoamericanos, insistiendo en la necesidad de la implementación de la industrialización como una buena y necesaria estrategia para salir de las condiciones de pobreza y retraso en el que se encontraban las poblaciones. El mal de todos los males - sostenía Estados Unidos y algunos gobiernos de

Latinoamérica - era continuar con el nacionalismo económico, por ello se hacía necesaria la implementación de un programa habilitador de la industrialización, sostenedor de las democracias. Sin embargo, algunos sectores interpretaron esta ayuda como intervencionismo, presentaron sus resistencias en la Conferencia de Bogotá en 1948, la que dio origen a la Organización de Estados Americanos¹⁶. Por otra parte, la Conferencia de Río estuvo dominada por una creciente cruzada anticomunista.

Por un lado, Estados Unidos consolidado en las intervenciones para las regiones del sur y legitimado por algunos países de Latinoamérica, con el objetivo de eliminar todo intento nacionalista y por otro, muchos gobiernos latinoamericanos y varios sectores populares resistiendo e interpretando las intenciones ocultas de dominio, control y sometimiento de aquella ayuda bondadosa. Luchas de poder -dominio y resistencia- se configuraban desde los años '30.

Si bien Estados Unidos estaba ocupado con las intervenciones hacia Latinoamérica, parecía que su poderío no tenía límites ni fronteras; un antecedente intervencionista considerado como un acontecimiento histórico significativo, fue la creación del Plan Marshall¹⁷ elaborado por los Estados Unidos, para la asistencia a la Europa post-guerra, especialmente a Alemania, constituyendo otra línea de acción para evidenciar las bondades y beneficios del capitalismo como la manera eficaz para enfrentar la pobreza y el desempleo de todos los países devastados por una guerra como aquellos devastados por el hambre.

Los mensajes revelan cierta transparencia sobre el tipo de representación que se elaboraban acerca de las poblaciones latinoamericanas:

“América Latina estaba más cerca de Estados Unidos y tenía por ello muchísima más importancia que cualquier otra región del Tercer Mundo, pero los representantes norteamericanos la despreciaban cada vez más como área aberrante, ignorante y habitada por gentes incapaces de ayudarse a sí mismas y esencialmente infantiles. Cuando George Kennan (jefe de Planeación de políticas del Departamento de Estado) fue enviado a observar lo que describió como el escenario “desesperado e infeliz” de la región, escribió el más acerbo informe de toda su carrera. Ni siquiera los comunistas parecen viables “porque el carácter latinoamericano lo inclina al individualismo [y] la indisciplina” ... Siguiendo el lema de la naturaleza “infantil” del área, sostuvo con condescendencia que, si Estados Unidos trataba a los latinoamericanos como adultos, tal vez tendrían que portarse como tales. (Kolko, 1988, p. 39-40)” (Escobar; 2007, p.61)

¹⁶ La Organización de los Estados Americanos (OEA) es una organización internacional panamericanista creada en el año 1948, con el objetivo de ser una organización política, dialogal e integracionista en todas las regiones de Latinoamérica. Su creación respondería a defender la paz, los derechos humanos etc.

¹⁷ George Catlett Marshall (1880-1959) Político y militar estadounidense, elegido jefe del Estado Mayor del Ejército durante la Segunda Guerra Mundial bajo la presidencia de Estados Unidos de Harry Truman entre 1945-1953. En 1953 le fue entregado el Premio Nobel de la Paz en reconocimiento a la creación del Plan Marshall presentado en el año 1947. El plan consistió en una ayuda económica para 18 países europeos devastados por la Segunda Guerra Mundial. En la práctica, fue realizado por medio de asistencia técnica y financiera para incrementar la recuperación de los países europeos destruidos por la guerra y reorganizar la economía de los países capitalistas amenazados por el socialismo. Este Plan se impulsó en contexto de la Guerra Fría 1947-1953 (guerra sin acción bélica entre el Bloque occidental capitalista de Estados Unidos y el bloque oriental comunista de la Unión Soviética) como una forma de fortalecer el capitalismo y la hegemonía de Estados Unidos.

Estos discursos se justificaban en aquellas observaciones obtenidas de las investigaciones con enfoque etnográfico; se creía que los habitantes de Latinoamérica, eran ignorantes, incultos, portadores de una capacidad emotiva y sensible y con escasa o nula capacidad de raciocinio. A estas percepciones, Escobar las caracterizará como la “infantilización de la mente latinoamericana”, la representación del Tercer Mundo como niño necesitado de seguimiento y acompañamiento de un adulto; era sin dudar el discurso del desarrollo. “La infantilización del Tercer Mundo ha sido parte integral del desarrollo como “teoría secular de salvación” (Escobar, 2007, p.61).

La teoría de la secularización a la que apela Escobar, hace referencia a aquel paradigma de la secularización que dominó el campo sociológico en los años ´60, efecto tanto de la modernización industrial, en lo religioso, como en el foco puesto en las investigaciones empíricas que evidenciaban el deterioro de la práctica de los creyentes como por parte de los religiosos. La secularización como la pérdida de influencia y creencia en la iglesia. De modo que, la teoría secular de salvación sería el reemplazo de la salvación por intermedio de la divinidad, por la salvación tanto de lo humano (no cualquier humano) por uno blanco, culto y superior, como del modelo capitalista.

En la necesidad por inventar categorías para estigmatizar y clasificar a los habitantes de América Latina crearon temas de agenda política en las Conferencias internacionales en las que se asociaba por un lado desarrollo-capitalismo-Primer Mundo y por el otro subdesarrollo-comunismo-Tercer Mundo; es así como en el año 1945 en la Conferencia de la Constitución de la Naciones Unidas en San Francisco¹⁸ se plantearon elementos discursivos nodales fuertes para acciones futuras.

La convicción de la fuerza nacionalista en Latinoamérica que se estaba consolidando a través de la organización de distintos movimientos populares, del sindicalismo, y grupos de izquierda que participaban de la vida política, que entendían al nacionalismo como democracia, justicia social y derecho popular; sin embargo, para los países centrales era interpretado como un movimiento fuertemente desestabilizador de aquellos principios de paz, libertad y democracia y de las propuestas de salvataje desarrollistas y capitalistas.

“Además de las luchas anticoloniales de Asia y África, y del creciente nacionalismo latinoamericano, existieron otros factores que dieron forma al discurso del desarrollo; entre ellos se hallaban la Guerra Fría, la necesidad de nuevos mercados, el temor al comunismo y la superpoblación, y la fe en la ciencia y la tecnología” (Escobar, 2007, p.65). Todos los acontecimientos parecían tejer a favor de Estados Unidos para anclar en la justificación del discurso mesiánico desarrollista.

¹⁸ La Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, conocida también como Conferencia de San Francisco; fue una convención de delegados de 50 naciones aliadas (Estados Unidos, República Francesa, el Reino Unido, República de China y la Unión de Repúblicas socialistas Soviéticas) durante la Segunda Guerra Mundial que se desarrolló en 1945 en San Francisco Estados Unidos. De ella se estableció la Carta de San Francisco como un tratado internacional que permite la fundación de la organización, que promulga en su Preámbulo “Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas [...] promover el progreso social y elevar el nivel de vida [...] y a convivir en paz como buenos vecinos [...] promover el progreso económico y social de los pueblos...” (cita textual extraída de Wikipedia)

Una reorganización de la estructura del poder mundial iniciada en el período 1945-1955 consolida la hegemonía estadounidense en el sistema capitalista mundial.

El Plan Marshall tenía como meta, la ayuda económica y financiera para la reconstrucción de los países luego de la guerra; quizás por primera vez parecía que se solidarizaría con la humanidad, así “la movilización de capital que acompañó al Plan (19 mil millones de dólares en ayuda exterior a Europa occidental entre 1945 y 1950) estaba exenta de la ley de lucro en lo que constituyó, según Bataille, una clara suspensión de los principios de la economía clásica. Era la única forma de transferir a Europa los productos sin los cuales le aumentaría la fiebre al mundo” (Escobar, 2007, p.65). La “bondadosa” acción de Estados Unidos consistía en entregar sin nada a cambio, los bienes producidos.

Sin embargo, eso del “trato justo” proclamado, no era aplicable para los países del Tercer Mundo, sólo consistió en “[...] la promesa sobre la participación de Argentina, en el Plan, al tiempo que se dilataba su concreción, fue utilizada por Washington y la diplomacia estadounidense como un arma de presión para forzar la baja del precio de venta del trigo argentino. Buscaban también liberalizar las condiciones para la remisión de beneficios de las empresas norteamericanas y restringir o eliminar el rol del IAPI (organismo argentino para el comercio exterior). En suma, una política de presiones dirigidas al abandono de ciertos aspectos de la política económica del gobierno peronista.” (Rapoport, M. y Spiguel, C. ,2009, p.1) Escobar (2007) sostiene al respecto de dicha ayuda económica que, durante el mismo período, menos de 2% del total de la ayuda de Estados Unidos, por ejemplo, fue a América Latina (Bethell, 1991, p.58); en 1953 se gastaron solamente 150 millones de dólares para el Tercer Mundo en su conjunto bajo el Programa Point IV (Kolko, 1988, p. 42). El trato justo consistía, entonces, si Estados Unidos ayudaba solidariamente con recurso económico y financiero, correspondía como contrapartida acallar voces nacionalistas, populares, esto traducido a crear condiciones equilibradas y adherir al programa desarrollista.

1.2.1. Modernizar el conocimiento y politizar la pobreza latinoamericana

La infantilización de la mente latinoamericana, la teoría de la secularización, la modernización del conocimiento y la politización de la pobreza, se constituyeron en sólidos y resistentes eslabones articuladores para el sostenimiento y legitimación de un plan integral de desarrollo. La materialización de estos componentes se llevó a cabo a través “[...] de la creación del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento -BIRF- (más conocido como el Banco Mundial) y del Fondo Monetario Internacional -FMI- que no representaron una desviación de este criterio. Desde esta perspectiva, “lo inadecuado del BIRF y del Fondo Monetario representaba una versión negativa de la iniciativa positiva del Plan Marshall” -Bataille, 1991, p. 177- (citado por Escobar, 2007, p.68).

Sin embargo, las grandes potencias entendían que la pobreza latinoamericana era cultivo y fermento del comunismo, por lo que requería tratamiento especial y diferenciado.

La Guerra Fría, que, si bien tuvo ciclos más intensos, se mantiene vigente a través de una nueva configuración del nuevo orden mundial. Pareciera insalvable el quiebre de dos modelos económicos con objetivos diferentes. Todo lo que tuviera un componente de lo popular, de nacional, de izquierda y de pensamiento crítico tenía que ser sofocado y aniquilado por los países centrales capitalistas. El modelo era *El* capitalismo. Ese modelo o ningún modelo.

Esta confrontación entre Estados Unidos y la Unión Soviética confirió legitimidad al proyecto de la modernización y el desarrollo, y la extensión de la esfera de influencia política y cultural se convirtió en un fin en sí mismo. Al respecto, Escobar plantea que en la “Conferencia de 1947 en Río se firmaron pactos de asistencia militar entre Estados Unidos y todos los países latinoamericanos (Varas, 1985). Con el tiempo, los pactos darían paso a doctrinas¹⁹ de “seguridad nacional” íntimamente ligadas a estrategias de desarrollo. No es coincidencia que la gran mayoría de las aproximadamente 150 guerras de las últimas cuatro décadas hayan tenido lugar en el Tercer Mundo” (Escobar, 2007, p.65).

La aparente gran preocupación y como tema de agenda de distintos sectores de los países capitalistas lo constituyó “el problema de la pobreza”. Si bien en periodos anteriores el núcleo se centraba en la raza y el racismo, el tema nodal en este periodo era *la pobreza*.

Pareciera que las razones bélicas siempre estuvieron presentes en todas las prácticas y estrategias de los países centrales; de la lucha armada y militar contra el fascismo y la dominación mundial se trasladó a la lucha social. El foco estaría centrado en este periodo de los años ´40 y ´50, en la lucha contra la pobreza.

Sin embargo, lo que se visibilizaba como una acción humanitaria, solidaria y empática de los hermanos mayores hacia el hermano menor, se constituía en nuevos mecanismos de dominio y control. Estas nuevas formas de problemática social requerían por ello, nuevas formas de intervención en la sociedad. El tratamiento capitalista de la pobreza, no sólo era crear consumidores y clientes pasivos y sumisos frente al mercado, por el contrario, consistía en transformar la pobreza, tomando *al pobre* como componente de conocimiento y administración. Se llevó a cabo una “*política de la pobreza*” (Escobar, 2007, p.66).

Los pueblos tenían otras formas de entender el significado de los acontecimientos y del mundo y estas formas tradicionales también se trastocaron por la implementación de las economías del mercado a través de la “*modernización de la pobreza*” (Escobar, 2007, p.66).

Elaboraron representaciones negativas del pobre, asociadas con patrones de riqueza, a un enfoque social para lograr un ordenamiento de las diferencias.

Otro componente esencial para la implantación de la modernización, lo constituía el papel que se le otorgaba a la *ciencia y la tecnología*. Estos estrechamente vinculados al capital, debían implementarse con objetivos precisos de progreso, con el significado esperado y de bajo costo.

“En mayo de 1950, el Congreso aprobó un “Acta para el desarrollo internacional”, para autorizar la financiación y llevar a cabo diversas actividades de cooperación técnica internacional. En octubre del mismo año, Technical Cooperation Administration (TCA) se creó en el Departamento de Estado, con la tarea de desarrollar las nuevas políticas. Para 1952 ambas agencias dirigían operaciones en casi todos los países latinoamericanos, así como en varios de Asia y África (Brown y Opie, 1953), (Escobar, 2007, p.73).

La empresa de modernización, le confirió a la tecnología una “fuerza moral” (Escobar, 2007, p.73) que operaría creando una ética de la innovación, la producción y los resultados precisamente

¹⁹ El término doctrina, se tomará en calidad de dogma (palabra cuyo origen en el catolicismo como aquellos principios incuestionables) como principio rector y ordenador de conductas con carácter absoluto, prescriptivo y universal.

esperables y cuantificables. La implementación de la tecnología debía dar continuidad a los dogmas de la modernización, netamente técnica con fuertes elementos de neutralidad valorativa y benéfica y no como elemento de transformación social y cultural.

América Latina constituía para los países capitalistas una región de suma importancia a ser estudiada; un ala de indagación ya estaba puesta en la etnografía con investigación en el terreno, otra debía estar en la implementación de una tecnología eficaz, experimental y netamente cuantificable y objetiva y otra lo constituía un tipo de conocimiento más acabado de la región a través de la ciencia.

“Esto exigía “conocimiento detallado del potencial económico de América Latina, así como del medio ambiente geográfico, social y político en cuyo marco dicho potencial se haría realidad [...] se necesitaba ahora era un tipo de conocimiento preciso que podría obtenerse mediante la aplicación de las nuevas ciencias sociales “científicas” que experimentaban entonces un notable auge en las universidades de Estados Unidos” (Escobar, 2007, p.74).

La Sociología y la Economía fueron campos de conocimiento teñidos de esta influencia modernizadora y tecnológica. La implantación del modelo de desarrollo necesitaba de un modelo de producción de conocimiento que suministrara un cuadro científico de los problemas sociales y económicos y de los recursos naturales y geográficos de la región latinoamericana. Ello implicaba establecer instituciones capaces de generar tal conocimiento, con el objetivo que el “árbol de la investigación” (Escobar, 2007, p.74) de Estados Unidos fuera trasplantado a Latinoamérica.

Como todo trasplante que resulta tener ciertos caracteres del original, el campo de producción científico latinoamericano, perdió autonomía y cercenó posibilidades de investigar modos alternativos de conocimiento.

Van consolidándose *teorías de crecimiento económico desarrollistas*, éstas presuponían la existencia de una continuidad o como una gran ola de beneficios desde los países ricos a los países pobres. Estos debían reproducir fielmente las condiciones que caracterizaban a los países capitalistas para avanzar en la industrialización, la urbanización, la modernización agrícola, la infraestructura, en los servicios sociales y la educación.

Se entendía al desarrollo como el proceso de transición de una situación a otra, optimizando la acumulación, el desarrollo progresivo, ordenado y estable.

La concepción de la pobreza, la implementación de la técnica, la planificación y la ciencia se configuraron de una manera muy particular para dar respuesta y justificación al modelo de modernización para los países pobres de América Latina; estos habilitaron el discurso para el modelo desarrollista. Estados Unidos, ya hegemónico en la región, producto de la reorganización mundial del poder, se atribuía toda la capacidad para ajustar criterios a las necesidades del sistema capitalista en el cual los países subdesarrollados ocupaban un lugar cada vez más importante, aunque no completamente definido. Aquellos países podrían hacer alianzas con cualquier polo de poder y se creía que tenían, además, la capacidad financiera y tecnológica para afianzar el progreso en todo el mundo.

Es decir que, tenían *el poder*.

En vista de la expansión del comunismo, del deterioro constante de las condiciones de vida, y del alarmante aumento de su población, la dirección que los países empobrecidos eligieron, dependió

de la urgencia por mejorar las condiciones de vida. Estos, sostenidos en la creencia de que aplicando el paquete de medidas desarrollistas serían felices para siempre, como un fantástico cuento de hadas y duendes.

Detrás del interés humanitario y de la apariencia positiva de la nueva estrategia comenzaron a operar nuevas formas de control, más sutiles y refinadas. La capacidad de los pobres para definir y regir sus propias vidas se erosionó más profundamente que antes.

Estas medidas y acciones pueden entenderse como una preparación de un gran plan de acción e intervención con variadas estrategias; desde las acciones políticas, las económicas y financieras hasta la consolidación de conferencias, convenciones e instituciones para implantar modelos de desarrollo que respondieran a los objetivos de los países centrales capitalistas. Desde las nuevas instituciones de poder en Estados Unidos y Europa, desde las oficinas del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y de las Naciones Unidas, desde las universidades, centros de investigación y fundaciones norteamericanas y europeas, y desde las oficinas de planeación recién establecidas en las grandes capitales del mundo subdesarrollado, este era el tipo de desarrollo que se promovía, y que, al cabo de pocos años, irrumpiría todas las esferas de la sociedad. Es desde estas características que se lo puede considerar un plan integral y global de desarrollo. No dejaron campo vacío que pudiera ser ocupado por un modelo alternativo nacional y popular.

1.2.2 Elementos del componente discursivo del desarrollo

Todo sistema para que funcione de algún modo equilibrado, debe articular otros subsistemas; el subsistema político, el económico-financiero y el subsistema social. Este último, aunque pareciera de menor importancia, constituye uno de los núcleos fuertes del entramado estructural. El subsistema social compuesto por los habitantes, instituciones, organizaciones sociales, etc. de un país, tiene que adscribir a las prescripciones implantadas por el resto de los subsistemas. Tal adscripción, se logra por mecanismos coercitivos, por la fuerza o por el convencimiento o adoctrinamiento ideológico.

Se montaron relatos, enunciaciones, normativas, leyes, declaraciones, cartas y proclamas internacionales, imágenes y prácticas legitimadoras del poder hegemónico de Estados Unidos, de sus obras de humanidad y caridad hacia los pobres. Como la representación de los pobres latinoamericanos infantilizados, y carentes de capacidades y habilidades para la subsistencia de su propia especie. Se fueron internalizando en vastas regiones de América Latina las estrategias modernizantes de la pobreza.

Componentes nodales fueron tejiendo y consolidando la creencia en la ideología desarrollista, a través de discursos en los que la industrialización era imprescindible para la modernización. Las grandes potencias -como figuras modélicas- penetraron la creencia de que la pobreza del Tercer Mundo era causa y consecuencia de prácticas económicas arcaicas, escasamente evolucionadas, para poder construir un escenario al estilo de los países del Primer Mundo; por ello, se requería industrializar y urbanizar como la única salida al progreso. El desarrollo económico y material habilitaría las condiciones óptimas para generar un nuevo ciclo de progreso social, cultural y político.

Una quimera necesaria para penetrar en la conciencia del pueblo. La construcción lineal de esta quimera, consistía en el siguiente mecanismo: si se invertía en el capital, se crearía un ahorro, así se produciría inevitablemente acumulación y por consiguiente se promovería crecimiento económico, alcanzando *el* desarrollo de los países del Tercer Mundo.

Los orígenes de este proceso quimérico estarían en el capital, que, al no poder provenir de la vida doméstica, ni del trabajo -dadas las condiciones de pobreza- tendrían que originarse, tanto de los flujos de capital extranjero, como en la forma de administración de ese capital, generando mayor dependencia política y económica y por ende endeudamiento.

Aquel flujo de capital proveniente del extranjero requería la implementación de condiciones para “modernizar a la pobreza”, algunas ya eran existentes en la región y otras tenían que ser construidas y organizadas para tal fin. Por ejemplo: la tecnología, los recursos humanos, la política fiscal y monetaria, la industria y el desarrollo agrícola, normativas, etc.; estos debían articularse con el componente social, cultural y educativo de la modernidad que permitiera la sustentabilidad de la implementación del modelo de desarrollo.

Otro factor imprescindible, como brazo ejecutor de la quimera capitalista, estaba en la necesidad de crear instituciones adecuadas para llevar adelante la compleja empresa: organizaciones internacionales -Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las agencias técnicas de las Naciones Unidas-, oficinas de planificación nacional multiplicadas luego de la creación de la Alianza para el Progreso.

El desarrollo, no sólo fue el producto de la creación de todos los factores expresados anteriormente, “... fue más bien resultado del establecimiento de un conjunto de relaciones entre dichos elementos, instituciones y prácticas, así como de la sistematización de sus relaciones. El discurso del desarrollo no estuvo constituido por la organización de los posibles objetos que estaban bajo su dominio, sino por la manera en que, gracias a este conjunto de relaciones, fue capaz de crear sistemáticamente los objetos de los que hablaba, agruparlos y disponerlos de ciertas maneras y conferirles unidad propia...” (Escobar, 2007, p.79).

El modelo de interpretación de los “sistema-mundo”, habilita a interpelar el discurso del desarrollo que se estructuraba de una manera muy particular; para el interior de los Estados Unidos estos factores no estaban dados de manera casual, aislada en sí misma, sino muy por el contrario, se disponían de una manera muy precisa en una trama de relaciones recíprocas que le confería unidad y entidad; para el ámbito público -para el pueblo latinoamericano-, tales relaciones tenían que ser percibidas aisladas, casuales, benéficas y mantenidas en el anonimato. Nadie se encontraba detrás del telón del modelo desarrollista.

Este discurso presentado públicamente de una manera singular y elaborada, habilitó:

“...la creación sistemática de objetos, conceptos y estrategias; él determina lo que puede pensarse y decirse. Dichas relaciones-establecidas entre instituciones, procesos socio-económicos, formas de conocimiento, factores tecnológicos, etcétera- definen las condiciones bajo las cuales pueden incorporarse al discurso objetos, conceptos, teorías y estrategias. Es decir, el sistema de relaciones establece una práctica discursiva que determina las reglas del juego: quién puede hablar, desde qué puntos de vista, con qué autoridad y según qué calificaciones; define las reglas a seguir para el surgimiento, denominación, análisis y eventual transformación de cualquier problema, teoría u objeto en un plan o política” (Escobar, 2007, p. 80).

Estos elementos de los que hace mención Escobar, se podrían agrupar en visibles o claramente identificables, como *la pobreza, el aumento demográfico, el analfabetismo, las prácticas agrícolas tradicionales* etc., en cambio otros objetos o elementos no directamente identificables lo constituían los valores situados en *prácticas religiosas*, en concepciones de *familia*, de *vínculos interhumanos*, en las *instituciones*, el valor puesto en un tipo de *conocimiento* etc. La configuración y disposición de los objetos y símbolos estaban direccionadas desde una autoridad suprema (organismos internacionales, algunas universidades, institutos de investigación y por algunos gobiernos latinoamericanos legitimados en su poder público por estos últimos); que determinaban las formas, los tiempos y las prácticas a seguir.

Todo parece ser un armado de un gran *puzzle*. El discurso desarrollista identificaba a aquellos *objetos o símbolos* (que tenían una impronta revolucionaria o comunista) como problemas, a su vez estos problemas constituían categorías de consumidor y cliente y para aquellos que no respondieran a la etiqueta asignada, se les confería la anormalidad, la irracionalidad por sentir o actuar de manera disfuncional o disruptiva. Las categorías creadas: subdesarrollados, iletrados, malnutridos, pequeños agricultores, debían ser tratadas para ser reformadas y encauzadas por los senderos del benéfico desarrollo.

El trabajo reformista del desarrollo, que lejos de ser una línea de trabajo internacional que buscara la justicia social para el pueblo pobre, fue, antes que nada, una nueva instrumentalización de nuevos mecanismos de control y sometimiento.

La articulación con los avances científicistas y tecnológicos de corte estadístico, experimental y estandarizado, cierra esta cadena de significantes para la consolidación de la empresa de planificación y administración institucional. Al respecto, señala Escobar:

“...el resultado final fue la creación de un espacio de pensamiento y de acción cuya ampliación estaba determinada de antemano por aquellas mismas reglas introducidas durante sus etapas formativas. El discurso de desarrollo definía un campo perceptual estructurado mediante marcos de observación, modos de interrogación y registro de problemas, y formas de intervención; en síntesis, creó un espacio definido no tanto por el conjunto de objetos con el que estaba relacionado, sino más bien por un conjunto de relaciones y una práctica discursiva que producía sistemáticamente objetos, conceptos, teorías y estrategias relacionados entre sí” (Escobar, 2007, p. 82).

Los tipos y formaciones discursivas a lo largo del periodo fueron perdiendo su vigencia o decayendo en su afán de dominio y control del poder, sin embargo, es válida una aclaración al respecto cuando en el transcurso del tiempo se observa alguna variación del modelo de desarrollo “[...]la formación discursiva establecida en el período 1945-1955 ha permanecido igual, permitiendo que el discurso se adapte a nuevas condiciones. El resultado ha sido la sucesión de estrategias y subestrategias de desarrollo hasta la actualidad, siempre dentro de los límites del mismo espacio discursivo. También es evidente que otros discursos históricos influyeron en las representaciones particulares del desarrollo [...]” (Escobar, 2007, p.83).

Estas formaciones discursivas se trabajarán en capítulos posteriores con relación a la presidencia del Dr. Arturo Frondizi y a la gobernación del Dr. Américo García en la provincia de San Juan durante el periodo comprendido 1958/1962.

La modernización implicaba no sólo la implementación de técnicas de industrialización para el avance económico, sino la adopción de pautas culturales al estilo de esa modernización; esto consistía en la *homogenización de los comportamientos*, en el *disciplinamiento de las mentes y cuerpos*, en formas adecuadas y civilizadas de comportarse, en formas *correctas* de pensar y sentir, “las formas de poder en cuanto a clase, género, raza y nacionalidad se ubicaron así en la teoría y en la práctica del Desarrollo”(Escobar, 2007, p.84).

La implementación de la planificación de corte tecnocrático y estadístico, centró su atención en la población, considerándola un dato, un número, una cifra, una cantidad a ser sometida constantemente a observación, a análisis matemáticos, cuantificables y como tal, la consideración cosificada de las personas habilita a disponer de ellos para incluir o excluir según convenga al modelo de desarrollo.

Dadas estas estrategias de implantación y no de implementación, nada hace suponer que el desarrollo estaría dado para lograr una transformación económica y cultural de los pobres de América Latina. Hace suponer, en cambio, que el desarrollo sobre el que ellos teorizaban y practicaban era otorgar o donar algunos insumos para la subsistencia básica con el objetivo de obtener recursos y ganancias económicas para ellos mismos.

Se han señalado anteriormente los distintos tipos de objeto o símbolos que se construyeron discursivamente para el sostenimiento del modelo de desarrollo; es así que el campo de conocimiento a través de las distintas instituciones también constituyó un núcleo duro en el discurso. Dentro del conocimiento, la *profesionalización* sirvió de engranaje adecuado para presentar la verdad que requería el modelo.

“El concepto de profesionalización se refiere básicamente al proceso mediante el cual el Tercer Mundo es incorporado a la política del conocimiento especializado y de la ciencia occidental en general” (Escobar, 2007, p.86). La política de profesionalización se basaba en el aumento de las ciencias y disciplinas referidas al tratamiento del desarrollo, modificación de los planes de estudios de las universidades de corte científicista, con neutralidad valorativa, alejadas de todo componente político y cultural de los pueblos y de sus orígenes; como políticas de verdad-Mundo. “El desarrollo profesionalizado requería la producción de conocimiento que permitiera a los expertos y planificadores verificar científicamente los requerimientos sociales...” (op. cit., p. 86)

La profesionalización se instala escindida, atomizada de otras formas de conocimiento como política de verdad, requiriendo, además, la institucionalización de la profesionalización a través de la validación de los organismos internacionales, agencias, institutos de investigaciones liderados por “expertos” etc., como en una gran red de poder. Un campo institucional desde el cual los discursos eran producidos, registrados, estabilizados, modificados y puestos a difusión para el público; un aparato que organizaba la producción de formas de conocimiento y estrategias de poder, que interrelacionándolos promovían ciertos comportamientos y racionalidades.

“La intervención del poder descansa sobre una multitud de centros de poder local, respaldados a su vez por formas de conocimiento que circulan localmente. Este conocimiento sobre el Tercer Mundo se divulga y utiliza por las instituciones a través de programas, conferencias, asesorías internacionales, prácticas locales de extensión y otras por el estilo [...]

como lo dijera Kenneth Galbraith refiriéndose al clima que reinaba en las universidades norteamericanas a comienzos de los años cincuenta: “Ningún tema económico había captado tan rápido la atención de tantos como el rescate de las gentes de los países pobres de sus condiciones de pobreza” (1979,p.29). La pobreza, el analfabetismo y hasta el hambre se convirtieron en fuente de una lucrativa industria para los planificadores, los expertos y los empleados públicos (Rahnema, 1986). Ello no significa negar que en ocasiones el trabajo de estas instituciones que ha beneficiado a las gentes. Significa, en cambio, subrayar que el trabajo de las instituciones de desarrollo no ha sido un esfuerzo inocente hecho en nombre de los pobres. Significa que el desarrollo ha tenido éxito en la medida en que ha sido capaz de integrar, administrar y controlar países y poblaciones en formas cada vez más detalladas y exhaustivas. Si ha fracasado en su intento por resolver los problemas básicos del subdesarrollo, puede decirse, tal vez con mayor propiedad, que ha tenido éxito al crear un tipo de subdesarrollo que ha sido en gran parte política y técnicamente manejable. La discordancia entre el desarrollo institucionalizado y la situación de los grupos populares del Tercer Mundo aumenta con el paso de cada década de desarrollo” (Escobar, 2007, p. 89).

El profesional a cargo de las investigaciones y de la planificación debía ser un experto en su área, requería buen dominio del conocimiento a investigar y transmitir, un conocimiento neutral, técnico escindido de valores culturales y políticos de las regiones. Debía ser capaz de combinar y hacer conjugar adecuadamente los elementos o símbolos que le venían conferidos (desarrollo, industrialización, concepto de riqueza) adecuarlos con los otros elementos de la región (pobreza, analfabetismo, subdesarrollo) y otorgarles una entidad de verdad absoluta y suprema. Ellos constituían la autoridad a seguir.

Se podrá entender que el experto era la pieza del medio que mezclaba creativa y sutilmente estamentos de poder -internacional, nacional y regional-, y que veía sin ser visto. O como aprendiz de brujo que validó el uso de la razón instalando un discurso antinómico sobre el desarrollo/subdesarrollo.

El primero -el experto profesional- constituía la manera adecuada de concebir la vida social como problema técnico, como objeto de manejo racional que debía confiarse a un grupo de personas, los profesionales del desarrollo, cuyo conocimiento especializado debía capacitarlos para la tarea. Y el segundo -las instituciones- se concibieron como espacio experimental y de dominio en el que los países del Tercer Mundo aceptaron someterse y recibir la asignación de empobrecimiento no solo económico sino político.

Muchos de ellos, comenzaron a pensar en sí mismos como inferiores, subdesarrollados e ignorantes y a dudar del valor de sus propias culturas, decidiendo más bien establecer alianzas con los gurús de la razón y del progreso. Tan importantes, finalmente, que la obsesión con el desarrollo ocultó la imposibilidad de cumplir la promesa que el mismo desarrollo parecía hacer.

CAPÍTULO II: Del Tercer Mundo al Primer Mundo

1 - Concepciones originarias sobre el Desarrollismo

Aun desde el Medioevo y en el siglo XX específicamente, Oriente y Occidente estuvieron marcados por grandes conflictos bélicos en la disputa por el poderío en el mundo. Las reflexiones sobre la humanidad siempre han incluido el análisis de esas ansias de poder económico y político que se completaron con el dominio sobre el mundo de la ciencia y de la religión.

El mundo comenzó a dividirse entre quienes conocían y los que no conocían, entre el clero y los filósofos. Sin embargo en la época medieval, el clero dominaba absolutamente el conocimiento, determinaba y definía sobre los valores y las verdades del mundo; la modernidad²⁰ generó la alternativa, una reacción hacia esa verdad como autoridad y puso en marcha un proceso transformador por secularizar ese mundo del saber.

Todo fue cambiando con el Renacimiento, y el acceso a la racionalidad habilitó a los filósofos a instalar nuevas reflexiones en torno a la verdad, la autoridad, el saber. En el siglo XVIII algunos cuestionaban la diferencia entre el clero y los filósofos, esos “algunos” fueron los científicos, “postularon que la verdad se descubre empíricamente y que no es deducible de las leyes naturales o de ordenamientos divinos [...] la realidad podía ser descubierta por métodos particulares y que se denominaban métodos científicos” (Wallerstein, 1997, p.10).

Es allí donde el conocimiento a través de las ciencias comienza también a dividirse en campos de conocimientos científicos con el objetivo de comprender y explicar los acontecimientos del mundo, sus verdades, sus certezas; unas explicando las verdades empíricas y las otras discutiendo sobre las cosas humanas. Con la Revolución Francesa se produjo en el mundo un nuevo giro de tipo cultural, al decir de Wallerstein: “un cambio en las geoculturas de las economías-mundo” (Wallerstein, 1997, p.12).

Como se estaban produciendo innumerables cambios sociales y culturales, resultaba imperioso explicarlos y controlarlos; es quizás en estas aproximaciones y con el afán de circunscribir el conocimiento, que comienzan a delimitarse en corpus científico, por un lado, las Ciencias Sociales y por el otro -diferenciado de las anteriores-, las Ciencias Naturales.

²⁰ Entiéndase a la Modernidad como el periodo histórico de la humanidad del Siglo XV que junto al Renacimiento se fue construyendo un giro político, económico, social, cultural, científico de gran magnitud. En América con la llegada de los españoles, la consolidación del modelo económico de tipo capitalista, teniendo lugar también la Revolución Industrial - los procesos de industrialización en todo el mundo como la panacea de desarrollo para la evolución de los pueblos- modificando por ello las relaciones productivas de los individuos. Se la considera a la modernidad como la otra cara del capitalismo que no surgieron al mismo tiempo en Europa, sí en cambio la modernidad da paso al capitalismo.

Desde la perspectiva crítica y desde el campo de la filosofía, se considera que a la modernidad no sólo se la tiene que considerar reducida a un concepto histórico, sin embargo, es necesario considerarla como el comienzo de un tipo de reconocimiento de la capacidad intrínseca del individuo como un ser libre y racional. Hegel definirá a la modernidad como aquel principio de un mundo nuevo para dar paso a la libertad de la subjetividad. La voluntad individual se constituye como principio ordenador de la humanidad, esto es la característica notable del nuevo y del viejo mundo marcado por el inicio de la modernidad. El surgimiento de un pensamiento ideológico en oposición al capitalismo fue el socialismo y el comunismo basados en el marxismo.

Las Ciencias Sociales surgen con el objetivo de explicar la variedad de los acontecimientos de las comunidades y de los pueblos, conocerlos en detalle, para luego vigilarlos y controlarlos. Un conocimiento científico dentro del campo social fue el conocimiento histórico de tales acontecimientos. La Historia fue definiendo una función política; desde sus comienzos tendió a normalizar, ajustar, enderezar todo aquello que pudiera desviarse.

Con una fuerte influencia positivista, comienza describiendo y explicando hechos solamente del pasado para garantizar objetividad y neutralidad científica de todo acontecimiento producido.

Entre los historiadores también se encontraban divididas sus opiniones respecto a la función y el método histórico; se debatían entre la interpretación de los acontecimientos del pasado y del presente, el tipo de métodos que utilizarían y sobre cuál debería ser la posición del historiador frente al conocimiento. Los estudiosos en el campo del conocimiento histórico provenían de Europa y de Estados Unidos. El gran interrogante era quién se ocuparía de estudiar a esos “otros” diferentes. Esos otros, a decir de Wallerstein eran los “bárbaros” (Wallerstein, 1997, p.15).

Entre la comunidad científica, a esos “bárbaros” los estudiaría la etnología, sin embargo, existían “otros bárbaros” de élite o los provenientes de culturas un poco más avanzadas que las anteriores (porque producían textos, poseían un lenguaje de tipo elaborado y una religión unificada) pertenecían a Oriente. Es decir que los grandes científicos, estudiarían las civilizaciones avanzadas, los científicos de “medio pelo” estudiarían las culturas Orientales (China, India y Arabia) y otros como los Etnólogos discutirían cuestiones sobre aquellos, llamados “bárbaros”.

Luego de la Segunda Guerra Mundial y específicamente en 1945, comienzo del período de posguerra, se produjo una gran expansión económica y con ella una expansión en la creación de universidades en todo el mundo. Es quizás a partir de este tipo de expansionismo, que se fue dividiendo geoculturalmente el mundo.

Con las ansias de poder, en aquellos inicios de división del conocimiento científico y con el más largo acontecimiento bélico de la Segunda Guerra Mundial, el mundo ya estaba dividido geoculturalmente, solo faltaba enunciar esa división. Es así, que aquellos países de mayor evolución y desarrollo se denominarían Primer Mundo y Segundo Mundo y el Tercer Mundo, para aquellos subdesarrollados y que requerían otros grupos de científicos para conocer y controlar ese atraso en la evolución.

Cada uno de estos Mundos requeriría personas especializadas, objetivos diferenciadores, métodos interpretativos diferentes y actualizados.

Es así como “surge el desarrollismo- desde los países occidentales- no como concepto político y sí como concepto de pensamiento teórico” (Wallerstein, 1997, p.17). Es decir que el desarrollismo no se definiría como un campo de disputa de poder para, inevitablemente producir transformaciones sociales, sino como un conjunto de reflexiones, explicaciones y descripciones en el campo de lo teórico, con el único fin de entender -a la medida de lo requerido- el atraso de las regiones y desde allí despuntar acciones de solución.

Desde estos inicios conceptuales, se aplicará el concepto desarrollo/sub-desarrollo, de corte evolucionista, a las culturas y economías de los países divididos en los tres mundos. Es decir, el Primer Mundo con economías más desarrolladas, que ubicado en el escalón superior, se denominaría “país desarrollado”, el Segundo y sobre todo el Tercer Mundo con economías

retrasadas, de evolución lenta, de costumbres tradicionales, se denominará “país subdesarrollado”.

Por consiguiente, el desarrollismo se constituyó en un concepto proveniente de las ciencias naturales que extrapolado -como tantos otros al campo social- entiende. que figurativamente, todas las personas se encuentran posicionadas como en una escalera con escalones ya asignados por vía natural o genética y que cada escalón con altura igualmente diferencial, determinaría que todos “nosotros” y los “otros” son hombres, que están posicionados como en la misma; sin embargo, unos están por encima o en escalones superiores, por sobre “otros”.

Es a partir de esta originaria idea sobre desarrollo como evolución, crecimiento, avance etc. que ya le es asignado a las sociedades y a los individuos, que comienza un encadenamiento conceptual diferenciador, pero manteniendo el sentido originario de corte evolucionista.

Así el *Desarrollismo* se constituye como teoría económica referida al *desarrollo*, adscribiendo que, el deterioro en los términos de intercambio en el comercio internacional con un esquema centro industrial-periférica agrícola, reproduce el subdesarrollo y amplía la brecha entre países desarrollados y países subdesarrollados.

El Desarrollismo como teoría económica desarrollista, se tratará en apartados posteriores de la presente Tesis.

Respecto de tales diferenciaciones conceptuales, Sunkel y Paz, esclarecen sobre las distintas interpretaciones que se hacen sobre el sub-desarrollo de Latinoamérica, para permitir identificar las estructuras y funcionamiento del desarrollo y del sub-desarrollo, su correspondiente proceso de transformación y por consiguiente sus posibilidades reales de transformación.

Existen variadas denominaciones difundidas que son sinónimos en relación a los países a que hacen referencia.

“[...] países poco desarrollados o en vías de desarrollo, países pobres, países no industrializados, países atrasados y dependientes, etc. [...] La problemática del subdesarrollo económico consiste precisamente en ese conjunto complejo e interrelacionado de fenómenos que se traducen y expresan en desigualdades flagrantes de riqueza y de pobreza, en estancamiento, en retraso respecto de otros países, en potencialidades productivas desaprovechadas, en dependencia económica, cultural, política y tecnológica [...]” (Sunkel y Paz, 1970, p.15)

Cada una de estas denominaciones diferenciales son expresiones referenciales a distintas concepciones sobre el mismo fenómeno, es decir a referencias económicas, políticas, a la importancia sobre el proceso de industrialización del desarrollo, etc. Cada concepto señala aspectos diferentes del desarrollo. El concepto de “país subdesarrollado” refiere más a trabajar

tanto en el aspecto productivo del país como en la inversión en educación y formación de los ciudadanos; “país pobre” conduce a una política de desarrollo sostenido en la redistribución de los recursos; “país no industrializado” destaca las concepciones de escasez de tecnología para hacer eficiente la producción y por ejemplo “país dependiente” (Sunkel y Paz, 1970, p.15) hace referencia a la dimensión política e histórica de un país.

Concepciones que marcaron la época de posguerra, definiendo el alcance de las políticas económicas y culturales de los pueblos, diseñando de un modo u otro, el rumbo de los países del Tercer Mundo. Con sus orígenes en las concepciones del pensamiento clásico y neoclásico de la economía “nociones de riqueza, evolución y progreso, propias de la gran expansión de la economía europea durante los siglos XVIII y XIX bajo el signo del liberalismo. Sigue una apreciación de los conceptos de industrialización y crecimiento ...” (Sunkel y Paz 1970, p.17).

Para que sucediera el fin de la Segunda Guerra los países firmaron un acuerdo de paz denominado primera Declaración Interaliada de 1941 y una Carta del Atlántico de ese mismo año “[...] se expresa que las potencias signatarias consideran que el único fundamento cierto de la paz reside en que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de seguridad económica y social y, por lo tanto, se comprometen a buscar un orden mundial que permita alcanzar esos objetivos una vez finalizada la guerra”. (Sunkel y Paz 1970, p.17).

Dichos propósitos fueron firmados con posterioridad en la Declaración de las Naciones Unidas por representantes de veintiséis naciones en el año 1942²¹. Luego de llevadas a cabo distintas Conferencias con el objetivo de eliminar la miseria, la desigualdad económica, política, el racismo etc., se consolidan en un escrito en la Conferencia de San Francisco en 1945²².

“Los pueblos de las Naciones Unidas estaban “decididos a promover el progreso y mejorar sus niveles de vida dentro de una libertad mayor”, “a emplear las instituciones internacionales para la promoción del avance económico y social de todos los pueblos”, “a lograr la cooperación internacional necesaria para resolver los problemas internacionales de orden económico, social, cultural o de carácter humanitario, y para promover y estimular el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión”. (Sunkel y Paz,1970, p.18).

Dentro de los veintiséis países que firmaron la Declaración, solo diez eran países considerados industrializados que tenían como tarea reconstruir económica, social y culturalmente a los países

²¹ El presidente de los Estados Unidos Franklin D. Roosevelt acuñó el 1 de enero de 1942 con el nombre de “Naciones Unidas” en medio del escenario de la Segunda Guerra Mundial y 26 representantes de los países dieron su aprobación para lo que se dio en llamar “Declaración de las Naciones Unidas” en la lucha contra las Potencias del Eje. Así para el 24 de octubre de 1945 se oficializa en San Francisco la “Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional”. <https://www.un.org/es/sections/history/history-united-nations/>

²² La Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Organización Internacional fue conocida como la *Conferencia de San Francisco* con cincuenta países aliados en el mes de abril de 1945 en Estados Unidos, determinaron en la misma que, Estados Unidos, el Reino Unido y China tomarían el mando internacional de posguerra. La Conferencia tuvo aspectos controversiales, por ejemplo, Rusia no aceptaba la incorporación de Argentina por haber apoyado a las Potencias del Eje. Sin embargo, Estados Unidos avaló en su apoyo y finalmente Argentina fue admitida junto a otros países.

devastados por la guerra. El objetivo era dar inicio a una etapa de industrialización y de redistribución de los ingresos hacia aquellos países que no se encontraban en la “etapa de evolución”, según la perspectiva desarrollista.

Entre ellos, Estados Unidos, se enfoca en Latinoamérica con el claro interés en proteger la producción agrícola y el avance de ciertas industrias básicas que le permitiera continuar con un proceso de industrialización.

Es así que, en años posteriores a la Declaración Interaliada, se crea en 1948 la Comisión Económica para América Latina -CEPAL- la que, “[...] dedicará especialmente sus actividades al estudio y a la búsqueda de soluciones a los problemas suscitados por el desajuste económico mundial en América Latina.” (Sunkel y Paz, 1970, p.21).

Los países devastados por la guerra reclamaban la imperiosa necesidad de mejorar los niveles de vida de sus regiones y alcanzar también independencia política. En simultáneo con los procesos de descolonización comienza otra etapa de tensiones en el mundo, señalado como la Guerra Fría²³. Enfrentamientos de tipo ideológico entre países capitalistas y países socialistas en una carrera por aumentar su influencia y poderío en los países descolonizados de Asia, África y América Latina.

Estos países definidos ya como países del Tercer Mundo, no querían intervenir en la Guerra Fría y acordaron en la Conferencia de Bandung²⁴ no alienarse a este enfrentamiento y mantenerse neutrales y autónomos de cualquier toma de decisiones respecto de los países del Primer Mundo. La organización de países pertenecientes al Tercer Mundo, se denominó Países No Alineados, participando Cuba de ese movimiento.

Muchos de los países No Alineados advertían que con mejorar el nivel de vida no alcanzaría, sabían que era indispensable incorporar fuertes procesos de industrialización, cambios en las estructuras, su funcionamiento y la aplicación de tecnología moderna para aumentar los niveles de producción. Un convencimiento de su ubicación en el mundo como países sub-desarrollados y con la mirada puesta en el modelo de vida y costumbre de Estados Unidos y Europa, que les hizo creer que sólo alcanzarían este anhelo de una vida mejor, con un esfuerzo sostenido y deliberado en los cambios de los procesos de producción y con la ayuda benévola y paternalista de los países del Primer Mundo.

Unos convencimientos quizás contradictorios por cuanto más anhelaban independencia económica y política de las grandes potencias, tanto más se convencían de su condición de inferioridad como un país pobre. Lo que no se advertía, es que ese convencimiento, era producto de un relato de inferioridad y sometimiento cuyo origen provenía justamente de aquellas regiones que ellos admiraban como ideal de vida. El poder siempre intenta sostenerse como verdad y si se presenta como absoluto, mejor; la manera en que el poder y los poderosos lo logran, es impregnando discursos, relatos desde el sentido común, en todas las áreas de la vida social. Estos discursos

²³ Entre 1945 y 1947 en el periodo de posguerra se llevó a cabo un nuevo enfrentamiento de tipo político e ideológico denominado Guerra Fría entre el Bloque Oeste-Occidental capitalista-Estados Unidos- y el Bloque Este-Oriental socialista- Unión Soviética-. Este financió último financió revoluciones para lograr un proceso de descolonización de vastas regiones, en cambio Estados Unidos promovió desestabilizaciones y golpes de Estado en sus zonas de influencia proteccionista. Sobre todo, en América Latina. Fue una etapa en que los Derechos Humanos se vieron fuertemente afectados.

²⁴ La Conferencia de Bandung fue llevada a cabo en Indonesia en 1955 con la participación de líderes de Asia y África con el objetivo de favorecer la cooperación económica y cultural oponiéndose a cualquier forma de colonialismo y neocolonialismo.

configuran dispositivos de poder tan intensos como reiterados, se naturalizan, se tornan obvios y se los acepta como de elaboración propia.

En los países del Tercer Mundo se implanta el discurso de que para salir de la etapa de retraso y empobrecimiento y orientarse hacia el Primer Mundo, se debían elaborar políticas económicas óptimas y armónicas que habilitarían nuevas y mejores formas de vida al modo de los países evolucionados. La actualización del pensamiento económico desde la perspectiva clásica²⁵ permitiría alcanzar la tan ansiada riqueza, evolución y progreso ,remozando las antiguas concepciones sobre desarrollo.

1.1-Raíces del término Desarrollo

El término desarrollo tuvo un fuerte alcance y profundidad para impregnar muchos aspectos de la vida social, aunque su génesis perteneciera al campo de las leyes naturales, se extrapolaban al campo social sin obstáculo alguno. Lo que por supuesto conlleva serias dificultades para realizar interpretaciones adecuadas de las problemáticas políticas y económicas.

La concepción de desarrollo, como se expresó anteriormente, estuvo vinculada a riqueza, evolución, progreso, crecimiento, industrialización etc. y miradas dentro de las perspectivas clásicas y neoclásicas.

Así a la noción sobre desarrollo vinculado a la **riqueza**, en el marco de la teoría clásica de Adam Smith del Siglo XVIII se la entendía como, “[...] aquel conjunto máximo de bienes que un país puede obtener, dada la naturaleza de su suelo, su clima y su situación respecto de otros países [...]” (Sunkel y Paz, 1970, p.23). Se la percibía como un conjunto de individualidades, perfectamente armónicas, en respeto a leyes, y que, dadas las condiciones naturales, se podía avanzar o detenerse, según niveles de aspiración de cada unidad individual. El fomento de la vida privada, de la libertad individual y con el claro objetivo de aprovechar de manera óptima los recursos de que cada individuo dispone.

Desarrollo, en su articulación conceptual con la concepción **evolucionista**, se consolida con el pensamiento neoclásico de 1870²⁶, en el intento por justificar el método de análisis marginal²⁷ del equilibrio general y parcial.

²⁵ La perspectiva clásica corresponde a su mentor Adam Smith y luego a David Ricardo y a John Stuart Mill de fines del Siglo XVIII y Siglo XIX. Mentores de la escuela de pensamiento económico, considerada como la primera escuela de pensamiento moderno; explicaron el vínculo entre crecimiento y desarrollo económico a través del libre mercado. Ambas perspectivas hacen hincapié en el predominio de las leyes naturales de la economía por sobre leyes o condicionamientos humanos. Época en que el capitalismo se encontraba en pleno auge tras salir del feudalismo ya inmerso de la Revolución Industrial.

²⁶ La teoría neoclásica corresponde a un enfoque de la economía que relaciona la oferta y la demanda con la racionalidad de un individuo y su capacidad para maximizar la utilidad o el beneficio. Este enfoque se desarrolló en el siglo XIX, basado en libros de William Stanley Jevons, Carl Menger y Leon Walras, y está vigente hasta nuestros días por la importancia que se le otorga para interpretar el funcionamiento microeconómico de la economía.

²⁷ Si la teoría clásica ponía el acento en el valor y en la distribución del producto, la teoría neoclásica advierte que, para definir el valor de un producto, se tiene que hacer foco en el consumidor y la percepción que este tiene del producto para consumir y, por consiguiente; cada consumidor percibirá diferencias en el producto. A estas discusiones económicas, se incorpora otra mirada, la perspectiva marginalista, sostiene que, los actores económicos toman decisiones basadas en márgenes. Apuntan a la demanda y a la utilidad extra que posee un determinado producto. A estas teorías le corresponden distintos enfoques económicos en el que discuten sobre cuál debe ser el funcionamiento armónico (el valor del producto, su funcionamiento y su distribución) de las economías para lograr la evolución de una sociedad.

” Si el proceso de evolución económica se concibe como un proceso de mutación gradual, espontánea y continua, si como expresa el epígrafe de la obra cumbre de Alfred Marshall (1890) - *natura non facit saltum*- entonces dicho proceso puede examinarse en términos de variaciones infinitamente pequeñas de elementos parciales del sistema. Es la base y justificación del *caeteris paribus* supuesto que todo lo demás permanece constante cuando se altera una de las variables, pilar fundamental del instrumental analítico neoclásico parcial y general, micro y macroeconómico” (Sunkel y Paz, 1970; p.24).

Esta noción de evolución sostenida, constante, inmutable y quizás hasta se podría decir eterna, no correspondería aplicarla a ningún aspecto de la vida humana y ni siquiera a la vida natural. Esta creencia es insostenible, simplemente porque es incompleta, no considera elementos o dimensiones que influyen y modifican el curso de los acontecimientos y que tienen características tan diferenciadoras y hasta incontrolables que no se pueden prever y ni siquiera advertir para ajustar su lógica de movimiento.

La otra noción ligada a desarrollo es la de **progreso**, a esta se la vinculaba con la incorporación de la tecnología como fuerza motivadora de la modernización para consolidar el desarrollo capitalista, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la gente. Otro relato intenso, categórico y hasta ciego en la posibilidad de poder advertir los obstáculos y el impacto en las condiciones laborales para los trabajadores.

Categoría que se suma a las anteriores y que no llegarían a dar respuesta a la concepción sobre desarrollo/sub-desarrollo es la de **crecimiento**. En una primera aproximación se asociaría a evolución y progreso; sin embargo “[...] nace de la preocupación por las crisis y el desempleo, y la aparente tendencia al estancamiento del sistema capitalista [...]” (Sunkel y Paz, 1970, p.25).

Se podría interpretar que todas las nociones mencionadas anteriormente, comparten la preocupación por el crecimiento del ingreso, de la capacidad productiva y por alcanzar los niveles de ocupación, para lograr mejorar las condiciones de vida de las personas. Aun así, pareciera que, además, ninguna daría una explicación acorde que permitiera pensar en las diferenciaciones que existen entre las sociedades. Concepciones que no se pueden re-flexionar a la luz de otras perspectivas que no sean las pertenecientes a la escuela clásica y neoclásica, lo cual presentaría interpretaciones incompletas sobre las lógicas de producción social.

Entonces, si pensamos que la noción de desarrollo no está vinculada a crecimiento, a progreso, a riqueza, a evolución porque se las comprende dentro de una perspectiva clásica y neoclásica de crecimiento económico, ¿desde qué concepción sería pertinente interpelar este término sobre el desarrollo?

Si la real preocupación está situada en la vida social y su desvelo por eliminar la pobreza, la miseria, mejorar las condiciones del trabajo y de la ocupación, que, en definitiva, es hacer apuestas a mejorar las condiciones de vida de los pueblos y de manera justa, ¿qué perspectiva sería la adecuada para interpretar estos fenómenos de la vida social y construir las condiciones de posibilidad para una real transformación?

La perspectiva para interpretar los movimientos sociales diferenciadores, se debería hacer ¿desde una perspectiva o desde varias? Y de ser una, ¿cuál? Quizás, si la preocupación está situada en el campo social, la perspectiva adecuada debería ser una que provenga de enfoques sociales,

históricos y culturales y no exclusivamente las provenientes del campo de las ciencias naturales y económicas.

Estas últimas, dan explicaciones universales a objetos abstractos, a elementos físicos, cuantificables, utilizando métodos igualmente cuantificables y apoyándose en razonamientos lógicos, pero no interpretan a lo humano. Las cuestiones sociales no son universales, ni cuantificables y no se las puede interpretar a la luz de teorías naturalistas o evolucionistas.

La utilización y el fuerte sostenimiento de estas teorías para dar explicación a lo humano, ¿a qué se debe?, ¿a un avance en las investigaciones de una ciencia por sobre otra?, ¿a una casualidad?, o ¿a un componente esencial del capitalismo, que es el ciego afán de lucro?

Si nos aproximamos a esta última idea, el lucro o la riqueza no son universales, ni son para todos, son para algunos; aunque el relato exprese, contrariamente, que es para todos. Esos algunos, ¿quiénes serían?, ¿Qué características debieran poseer? Y ¿Cómo o de qué manera, esos “algunos” la obtendrían?, ¿y el resto de los “no algunos” o “los otros”?

En el escenario de producción capitalista, la respuesta a estos interrogantes sería: para algunos, para los más capaces, para aquellos con habilidades notables en el convencimiento de la búsqueda por el lucro y en una carrera desenfrenada, salvaje por el mejor puesto con el coste que ello implique. Con una fuerte expectativa económica por sobre una expectativa humana, histórica, cultural.

¿A qué se debería esta selección de expectativas?, es decir, la hegemonía de lo económico por sobre lo humano, y ¿Quién o quienes determinan esta hegemonía?

La mirada enfocada estrictamente en el aspecto económico, instala lo cuantificable, no lo reflexivo; la individualidad, no lo colectivo; lo “ahistórico”, no lo histórico cultural. Instala la división, la polaridad, la selección, la arbitrariedad, caracterizado como a-temporal, inmediato, fugaz, segregacionista, etc.

Por consiguiente, en aquellas teorías que intentan echar luz sobre la noción de desarrollo, no aparecen las ideas de diferenciación social, cultural, étnica etc. Construir condiciones de posibilidad para un discurso de tipo “social” sobre desarrollo no compartiría la noción de naturalidad y espontaneidad que encierra la concepción evolucionista, ni la de mutación gradual y continua. Por el contrario, la noción de desarrollo exige transformaciones profundas y deliberadas, residiendo, en el adelanto técnico, la causa fundamental del avance económico.

Los enfoques evolucionistas, focalizados por los efectos que el avance técnico tiene en sí mismo, en la capacidad de acumulación, en la distribución del ingreso y en la asignación de recursos, constituyó un fuerte componente ideológico. Así la **industrialización** fue articuladora de tales categorías.

En América Latina, “El desarrollo de la industria fue el aspecto más llamativo y dinámico tanto en los países avanzados como en los subdesarrollados, de manera tal que durante algún tiempo el desarrollo industrial se consideró incluso sinónimo de desarrollo económico” (Sunkel y Paz, 1970, p.25).

El comienzo de la etapa de industrialización tiene un fuerte componente histórico en América Latina luego de la crisis de 1930 en el mundo, época de la Gran Depresión²⁸, se inició un proceso por diversificar las economías de la región, con el objetivo de fortalecer la economía puertas adentro y aumentar los niveles de autonomía con los países del Primer Mundo.

En Argentina se produjo lo que se dio en llamar Proceso de sustitución de importaciones; esto es, un cambio en el mecanismo de crecimiento de las economías dependientes. Una economía puertas adentro, que poseía su propia dinámica proteccionista en la tentativa por sobrevivir a la crisis mundial. Se comienzan a producir bienes más sencillos, que antes del '30 se importaban, como alimentos, textiles, industrias básicas de fácil sustitución.

Por ejemplo, un referente de esta época y con un notable criterio y trabajo nacionalista fue el Ingeniero General Manuel Savio²⁹ en 1936 y con 44 años de edad fue encargado de la Dirección de Fabricas Militares y desde allí trabajó para impulsar la industria siderúrgica con principios de independencia económica e identidad nacional. Período de gran avance y construcción de la identidad nacional, se lo reconoce como,

“[...]este patriota de acero tenía como objetivo central la transformación de una economía agro exportadora y dependiente, en una economía industrializada, que de la mano del Estado, asegure el desarrollo de la Patria en el plano de la independencia económica, que a su vez posibilitara la soberanía política y la justicia social[...]"³⁰

Manuel Savio sostenía que: “[...] al país soberano hay que resguardarlo con las fuerzas armadas [...] o se compran afuera o se producen [...]”³¹

Es indiscutible que el desarrollo industrial marcó una configuración significativa en todas las áreas de la vida política, social, cultural y económica de los países que impulsaron fuertemente el modelo de sustitución de importaciones, a través de:

“[...] la urbanización, la monetización de las transacciones económicas, el trabajo asalariado, la sindicalización, la seguridad social, la mayor independencia individual dentro de la sociedad, la reducción en el tamaño de las familias, el trabajo femenino remunerado, la elevación de los niveles medios de vida, las mayores oportunidades sociales, económicas y políticas, etcétera.” (Sunkel y Paz, 1970, p.27).

²⁸ La Gran Depresión, también conocida como La Crisis del '30, fue una crisis económica mundial que afectó a las economías ricas y pobres, sucedió años previos de la Segunda Guerra Mundial. Fue la depresión más larga, de mayor profundidad y de gran alcance para todos los países del Siglo XX. Se inició con la caída de la Bolsa en Estados Unidos y se extendió a muchos países, lo que puso en evidencia la fuerte vinculación de una economía con el resto de las regiones. Una depresión que profundizó la pobreza, la miseria, la desocupación, la caída de la renta nacional, los ingresos fiscales en áreas de la construcción, el campo etc.

²⁹ Manuel Nicolás Aristóbulo Savio 1892-1948 fue un argentino, militar e ingeniero que se destacó por el avance logrado en la industria siderúrgica en el país SOMISA (Sociedad Mixta Siderúrgica Argentina), Impulsó, además, decenas de Escuelas Técnicas, laboratorios y plantas fabriles que llevan su nombre. SOMISA, fue una empresa siderúrgica nacional estatal, creada en 1947 tras la creación de un Plan Siderúrgico Nacional, pero se inaugura en 1960 en la Presidencia de Arturo Frondizi. En 1991 fue privatizada y paso a formar parte del grupo Tecchint (Compañía técnica internacional italo-argentino)

³⁰ <http://www.labaldrich.com.ar/general-savio-el-acero-y-la-independencia-economica/>

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=IZdKmfVm-6Y>

El impulso estuvo dado de manera significativa en las esferas sociales y en la esperanza que el cambio de modelo influiría positivamente en forma directa. Se obtienen mejoras en la expansión de los recursos en vivienda, salud y educación, instalándose el concepto de planificación, con el diseño y la implementación de diferentes programas para cada área.

Sin embargo, aunque se haya cimentado una fuerte expectativa sobre el desarrollo industrial para alcanzar mejores niveles de vida de las personas, sobre todo en los países subdesarrollados, “[...] el efecto esperado de la diversificación no logró reducir la dependencia externa de las economías latinoamericanas, y tampoco se logró obtener a través de este cambio estructural una capacidad de crecimiento autosostenido [...]” (Sunkel y Paz, 1970, p.27). No se lograron fuertes objetivos de independencia económica, sin embargo, se transitó por una etapa de construcción de ciudadanía, de lazos sociales, respeto por los derechos colectivos laborales, que marcaron una tendencia necesaria en clave de nación y pueblo.

1.2-Perspectivas interpretativas vinculantes del desarrollo económico-industrial y del desarrollo social

El mundo ya se había polarizado en el Primer Mundo y el Tercer Mundo, uno desarrollado, industrializado con un modelo de vida deseable para el resto y el otro sub-desarrollado, dependiente, subsumido en la pobreza, la desocupación, etc.

El modelo de sustitución de importaciones implementado por Argentina, que, si bien produjo grandes avances, no alcanzó a elevar significativamente la calidad de vida de las personas. Aun así, continuaban los intentos por estudiar tan complejo fenómeno, por interpretar y comprender las causas, las lógicas de conformación y el tipo de vínculo para lograr una conexión acorde y sostenible del desarrollo social a través del desarrollo económico.

Las perspectivas -que surgieron con posterioridad- por comprender esta vinculación no se alejaban de la visión que sólo a través del lucro, se obtendrían mejores condiciones de vida. Es decir que exclusivamente a través de la riqueza, la vida placentera, direccionaría la superación de la condición humana y pareciera que no se ponía el acento en interpretar las lógicas de configuración al interior de cada región en su dinámica social, o comprender que la calidad de la vida de los pueblos no debería realizarse exclusivamente por el afán de lucro.

Siguiendo el análisis presentado por Sunkel y Paz, se distinguen básicamente tres visiones que predominaron en estas etapas como distintas formas por interpretar las vinculaciones sociales en clave económica.

Una visión sería la que entiende al desarrollo como crecimiento, corresponde a la **Teoría del Crecimiento** sustentado en las perspectivas de Keynes³², posicionándose en una perspectiva macrodinámica de la economía. Entiende que existe una relación estrecha entre el ingreso por habitante, la ocupación y la recuperación de la calidad de vida. Considera una política de gasto

³² John Maynard Keynes, (1883-1946) fue un economista británico, considerado como uno de los más influyentes del siglo XX. Sus ideas tuvieron una fuerte repercusión en las teorías y políticas económicas. Una de sus obras principales “Teoría general del empleo, del interés y del dinero”, considera que la fuerte inversión en gasto público recupera los niveles de ocupación y por consiguiente el ingreso por habitante; es decir que a mayor inversión (produciendo una demanda agregada), aumentará el consumo, permitiendo así la creación de mayor oferta y el ciclo económico se pone en movimiento en la búsqueda del equilibrio.

público como compensatoria para poner en movimiento el sistema económico, reduciendo así la desocupación y la capacidad productiva ociosa.

El pensamiento keynesiano comprende dos componentes fundamentales para alcanzar el crecimiento: la inversión -que lo asocia a la escasez de capitales- como elemento problemático de los países sub-desarrollados y en el papel que tiene que cumplir el Estado en materia de política económica.

“Si bien pareciera que se enfocó en una visión macro, tuvo un impacto en una dimensión microeconómica porque permitió destacar, dentro de una visión dinámica y de conjunto del sistema económico, algunas de las cuestiones centrales del desarrollo: el nivel comparativo de ingresos, el ritmo de crecimiento, el papel del sector público, etc. Numerosos son los autores que adoptan como punto de partida las teorías del crecimiento para analizar aspectos del desarrollo y casi todos ellos centran su atención sobre cuestiones relacionadas con la inversión; determinar temas tales como la tasa de inversión, el financiamiento externo, los criterios de prioridad, la asignación de recursos, la movilización de ahorros internos, etc., constituyen la preocupación fundamental de quienes piensan en el desarrollo como si fuera un problema de crecimiento” (Sunkel y Paz, 1970 , p.31).

Así como las posturas keynesianas le otorgan al Estado un papel fundamental en la dinámica económica, también lo hace único responsable de cualquier desequilibrio que pudiera suceder. Frente a una dificultad no responsabiliza al componente económico, y si a la dimensión política, como a la falta de liderazgo, a las actitudes, a los valores. Por consiguiente, comprende al sub-desarrollo a la luz del capitalismo moderno de otros países.

Es quizás en estos aspectos del posicionamiento keynesiano, que se considera semejante a los postulados clásicos o neoclásicos, en lo que respecta a entender el desequilibrio económico como un desequilibrio mecánico, estructurado, lineal, causal, etc. Si un componente falla impacta directamente en el resto, por la dificultad del libre juego o el libre dinamismo. En las antiguas posturas, el responsable era el mercado, y en las keynesianas, la decisión política. Además, comparten la creencia de que lo comparable, en términos de crecimiento, de evolución, de ideal de desarrollo social, político y económico a alcanzar, son las economías de los países desarrollados del Primer Mundo.

Se debería comprender que desarrollo y subdesarrollo son configuraciones estructurales distintas, por lo que son producto de configuraciones de relaciones históricas, políticas y culturales diferentes, sin embargo, en las visiones enunciadas anteriormente no reconocen diversidades, heterogeneidades, multiplicidades existentes.

Siguen siendo inapropiadas estas visiones sobre el desarrollo para entender al sub-desarrollo y las posibles direcciones para reconfigurar una transformación.

La segunda visión, comprende al sub-desarrollo como una carencia, como una falta de desarrollo que todavía no se logró. Esta insuficiencia se presentaría en una originaria etapa del proceso evolucionista. Se caracteriza la problemática del sub-desarrollo como carente de liderazgo, de iniciativa, de logros personales en la toma de decisiones; con un excedente de mano de obra, un mercado insuficiente, tasas muy aceleradas de crecimiento demográfico. Esta etapa primitiva del

desarrollo económico y social, tiene que direccionarse a una etapa evolucionada en el que la solución consiste en iniciar un serio proceso de modernización, a través de la industrialización.

Uno de los mentores de estas perspectivas sobre el desarrollo es Rostow³³. En la **Teoría del Desarrollo**, interpreta al desarrollo como de tipo económico en el que se acrecienta en una secuencia de etapas históricas de evolución. Estas etapas se inician con una etapa de tipo tradicional, primitiva de precarias condiciones sociales y culturales, que, pasando por distintos estadios intermedios o de transición, se hace un pasaje a una última etapa evolucionada, modernizada, industrializada de desarrollo económico y social.

Las conceptualizaciones presentadas anteriormente, son aproximaciones explicativas de los sistemas económicos tras la idea de encontrar un tipo ideal que permitiera dar respuesta a determinados fenómenos sociales y culturales sobre la problemática del sub- desarrollo.

De un modo u otro están basados en una idea de progreso, evolución y de corte naturalista y poniendo el acento en el modelo ejemplificado y absoluto de las economías ricas e industrializadas del Primer Mundo. Rostow retoma estos postulados anteriores, distinguiendo cinco etapas del desarrollo; sosteniendo que, el desarrollo se alcanza mediante un recorrido y una superación de una secuencia por fases, al modo de una carrera.

Esta teoría del subdesarrollo se enfoca en describir detalladamente sucesos históricos de evolución, que si se respetan tal cual son teorizados y se aplican de manera óptima y con esfuerzos sostenidos, se obtendrá el éxito del desarrollo. Son abordajes parciales, descriptivos, segmentados, lineales, mecánicos y en clave exclusivamente económica. Parten, además, de una falta, de una carencia y no de una diferenciación socio-histórica regional.

Es en este último postulado, quizás, que se advierte claramente la influencia positivista en el pensamiento de rostowiano.

A decir de Sunkel y Paz:

“América Latina realizó esfuerzos importantes de mejoramiento económico y social; se avanzó considerablemente en materia de industrialización, así como también en la realización de inversiones de infraestructura. Se hicieron progresos importantes en materia de planificación, y se llevaron a cabo amplias actividades de racionalización y de modernización en la administración pública, en el sector empresarial, en ciertas áreas rurales, en los servicios sociales. Además, fueron considerables las inversiones para la expansión de los servicios educativos, de salud y vivienda. No obstante, es de todos conocidos que en estos países no se llegó todavía a un proceso de crecimiento acumulativo y acelerado; además siguen prevaleciendo muchas de las características que en la discusión inicial de la problemática del desarrollo se consideraron como aspectos esenciales del subdesarrollo, tales como la dependencia externa, la desigualdad económica, social y cultural, la

³³ Walt Whitman Rostow (1916-2003) economista, político, estadounidense. Ferviente opositor del comunismo y a la eficacia del capitalismo y la libre empresa. Elaboró una de las Teorías de crecimiento económico en su obra "Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista" se ve reflejada un modelo de crecimiento estructurado en etapas, desde el estado original de subdesarrollo que considera a la sociedad tradicional, a la etapa de consumo en masa y más evolucionado o desarrollado. Este modelo de crecimiento económico es una de las claves de la llamada Teoría del desarrollo por los años '60.

falta de participación social de grupos significativos, la inseguridad y desigualdad de oportunidades, etc. ” (Sunkel y Paz, 1970, p.34).

Esta síntesis que enuncian los autores, nos podría presentar un panorama más integral respecto a los años ´50 y ´60. Es decir, que algunas escuelas de pensamiento elaboraron visiones segmentadas de la realidad latinoamericana reduciendo su enfoque al componente económico y naturalista, lo que produce un corrimiento de la mirada social. No pudiendo avanzar sostenidamente para elaborar políticas públicas en las que se vean reflejadas las diferenciaciones poblacionales, con una toma de decisión en clave de independencia política, económica y cultural respecto de los países centrales.

¿Qué antecedentes de economía política influyeron en la construcción de un pensar diferente?

En un contexto histórico más amplio, se podrían puntualizar acontecimientos significativos que direccionaron la política económica para América Latina. La crisis del ´30 para la Argentina o también denominada La Gran Depresión, fue producida por la quiebra del mercado de valores de Nueva York. Argentina se vio directamente afectada por lo que tuvo que renunciar al uso del “patrón oro”³⁴ para sus transacciones comerciales, afectando fuertemente el comercio internacional.

La crisis internacional generó una caída de los precios argentinos de mercancías agropecuarias cercanas al 40%, ya que Argentina como país dependiente de las exportaciones se vio brutalmente afectada. La explicación de lo que le pasó a Argentina es que las empresas comerciales americanas y extranjeras que financiaban sus compras de bienes de capital mediante la emisión de acciones, al no poder emitir más acciones porque los precios de éstas estaban muy bajos, suspendieron las inversiones en máquinas, equipos y construcciones. Al caer la inversión en activos físicos, se produjo el efecto multiplicador de dicha caída sobre toda la actividad económica y el empleo. El desempleo y la caída del poder de compra determinó que las empresas no pudieran vender sus productos industriales y en consecuencia tuvieron que despedir más personal aún.

En los años ´40, el economista Raúl Prebisch - Director del Banco Central hasta 1943- fue un gran mentor en los cambios que se pensaron en materia económica para los países de Latinoamérica, que al decir de Norberto González³⁵, “ el propio Prebisch señaló que tal política obedecía a una imposición de las circunstancias, era complejísimo manejarla, pero hubo que recurrir a ella ”(Rodríguez, O, 2008, p.11).

Se ocupó de diseñar una política de cambios para lograr sostener y compensar económicamente un periodo de recesión tan agudo para los países más desfavorecidos por las secuelas de las guerras y la caída del valor de la moneda y la industria.

³⁴ El patrón oro, es un sistema monetario que fija el valor de la unidad monetaria (como sistema de moneda no física y si imaginaria, que permite realizar transacciones comerciales) de una determinada cantidad de oro. Tuvo vigencia durante el siglo XIX como base del sistema financiero internacional, finalizó con la Primera Guerra Mundial por la necesidad de los gobiernos de imprimir un dinero que hoy se implementa lo que se da en llamar “dinero fiduciario” (dinero basado en la confianza, como el dólar, euro u otra moneda de cambio).

³⁵ Norberto González y David Pollock, “Del ortodoxo al conservador ilustrado: Raúl Prebisch en la Argentina, 1923-43”, en Desarrollo Económico, vol. 30, n. 120, enero-marzo, 1991. Cita de Rodríguez, Octavio.

Iniciada la etapa de la Industrialización, el concepto sobre “desarrollo” fue cobrando consistencia y desvelo al mismo tiempo, es así que se comienza a materializar en la Carta de San Francisco, de 1945³⁷, que da origen a las Naciones Unidas.

Uno de los organismos notables fue la creación Comisión Económica para América Latina - CEPAL- el 25 de febrero de 1948 con sede en Chile y por iniciativa de este mismo país. Con posterioridad y en paralelo a esa Carta y a la creación de los organismos antedichos,

“[...] se definen dos posiciones: una que sostiene que las nuevas instituciones deben favorecer el desarrollo sobre la base del libre mercado, y otra posición industrialista, que es típica de América Latina y tiene su base en el documento fundacional de Prebisch del año 1949, titulado “El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas” (Rodríguez, O. 2008, p. pág.11)

Es quizás en este planteo de Rodríguez, acerca del posicionamiento de Prebisch, que se advierten los sedimentos de dos posiciones ideológicas distintas. Maneras de construir políticas económicas para los países de la región. Si bien se avanzó en tratados, firmas y cartas, los posicionamientos y las concepciones de bases seguían persistiendo, fracturando y obstaculizando objetivos comunes y colectivos.

Las ideas liberales en pro de un libre mercado, de ausencia de Estado, el incentivo a la propiedad privada, el sostenimiento de prácticas sociales e institucionales individuales en la búsqueda desenfrenada del lucro; opuestas a ideas socialistas, con un Estado presente en la organización y mediador del mercado, aboga por el bienestar colectivo, a través de la búsqueda de la distribución de los recursos con un fuerte sostenimiento de los enfoques históricos y sociales. Estos históricos planteos antinómicos tienen su efecto en el diseño de las políticas económicas para los países de América Latina.

1.3- Comisión Económica para América Latina -CEPAL-

En los años ´50 y ´60, los años subsiguientes y hasta nuestros días se avanzó sobre reflexiones de distintos grupos de intelectuales desde la CEPAL, en un afanoso intento por aproximar respuestas a posibles interpretaciones sobre el núcleo duro de la pobreza, la desocupación, la desigualdad económica y política etc., en los países de Latinoamérica.

Se advirtió que con sólo mayor inversión e industrialización no se alcanzaría a superar el estado de desarrollo anhelado, se trabajó posteriormente sobre una perspectiva más integral de tipo

³⁷ La Carta de San Francisco, en realidad, tiene un antecedente en la Carta del Atlántico de 1941 que tuvo lugar en Yalta - región de Rusia-, esta última establece que el único fundamento cierto de la paz reside en que todos los hombres libres del mundo puedan disfrutar de prosperidad económica y seguridad social. Sus firmantes se comprometen a procurar un orden mundial orientado a esos objetivos, una vez finalizada la guerra. Asimismo, se producen durante la misma cuatro reuniones de los tres grandes: Churchill, Stalin y Roosevelt. En la última, esa idea naciente de buscar el desarrollo, entendido como bienestar para todos los hombres y como forma de evitar la guerra, fue objeto de un gran énfasis. A partir de estas firmas de tratados y cartas, se crean, además organismos en el ámbito de las Naciones Unidas.

estructural, que permitiera explicar que el fenómeno social tiene que visualizarse inmerso en un contexto más global e internacional. Es decir que, aunque se hicieran esfuerzos significativos, sólo se estaba trabajando sobre unidades aisladas y no con esas unidades políticas interconectadas.

Es así como de a poco se va construyendo, entre los intelectuales, una perspectiva de corte estructuralista³⁸ por comprender las dinámicas regionales de América Latina, que se terminan consolidando en la CEPAL³⁹ como un organismo económico. La CEPAL se desarrolló como una escuela de pensamiento dedicada al examen e investigación de las tendencias económicas y sociales a mediano y largo plazo de los países latinoamericanos. Siendo un organismo dependiente de la “Organización de las Naciones Unidas” -ONU-⁴⁰, responsable de promover el crecimiento económico y social de las distintas regiones que tienen su influencia. Así Argentina, se incorpora a la CEPAL el 25 de febrero de 1948 como país miembro y su segundo Secretario Ejecutivo, luego de un mexicano, fue un argentino en el periodo que comprende desde 1950 a 1963, el Dr. Raúl Prebisch⁴¹.

³⁸ El estructuralismo es tanto una teoría como un método científico implementado por distintas disciplinas científicas humanas que se basa en el análisis de los hechos humanos como estructuras. Es un método que permite comprender la realidad e interpreta que en una sociedad existen estructuras que habilitan a cobrar sentido de la realidad y los elementos interiores se encuentran interconectados y susceptibles de formalización. La estructura sirve para comprender el sentido de esas relaciones. Cabe aclarar que, el estructuralismo se articula con un matiz de la corriente funcionalista. La principal suposición que sostiene la perspectiva funcionalista es que la sociedad es un *sistema* estable, bien integrado, auto regulador, que perdura porque sirve a las necesidades básicas de la gente. La orientación funcionalista tomó forma en el siglo XIX, en los escritos de los sociólogos franceses Auguste Comte y Emile Durkheim y el sociólogo británico Herbert Spencer. Cada parte tiene una *función* particular, la cual contribuye a mantener el conjunto. Estas partes son interdependientes: cada una necesita de las demás. Para que el organismo sobreviva, ellas tienen que trabajar en armonía con todas.

Así pasa con las sociedades. Las propuestas claves en la teoría funcionalista pueden resumirse como sigue: cada sociedad está compuesta de muchas estructuras especializadas o *instituciones sociales* (la familia, religión, política, el sistema educativo, etc.). Cada una de estas instituciones tiene una función que contribuye a mantener el conjunto. (la familia, por ejemplo, sostiene y educa a los hijos.) Estas estructuras sociales son interdependientes. (La economía depende de que el sistema educativo proporcione habilidades a los futuros trabajadores; el sistema educativo depende de la economía para recoger fondos). Para que una sociedad sobreviva, sus partes interdependientes deben funcionar en armonía. Los funcionalistas sostienen que la sobrevivencia depende de la cooperación y que la cooperación depende del consenso sobre los valores fundamentales y las reglas de conducta. Bajo condiciones normales las variadas partes de la sociedad trabajan juntas hacia metas compartidas, orden de producción, estabilidad y equilibrio. Visto de esta perspectiva, el conflicto es un síntoma de “enfermedad” en un organismo social.

³⁹ “El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) se creó en 1947 por la resolución 106 (VI), cinco comisiones económicas regionales con el objetivo de ayudar y colaborar con los gobiernos de las respectivas zonas en la investigación y análisis de los temas económicos regionales y nacionales. Las áreas de trabajo escogidas fueron Europa, África, la región Asia-Pacífico, el Medio Oriente y América Latina. En diciembre de 1948 inicia, entonces su actividad la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), cuya sede fue establecida en Santiago de Chile. En 1950 sucede a Martínez Cabañas como Secretario Ejecutivo de la CEPAL el economista argentino Raúl Prebisch, reconocido por sus aportes plasmados en libro *El desarrollo económico de América Latina y algunos de sus principales problemas* y principal promotor de la Comisión Económica en México”.

⁴⁰ La Organización de las Naciones Unidas- ONU-, fundada en 1945 al finalizar la Segunda Guerra Mundial, considerada la mayor organización internacional, que facilita la cooperación en asuntos de Derecho internacional, la paz, la seguridad internacional, el desarrollo económico y social, enfocado fundamentalmente en los Derechos Humanos.

⁴¹ Raúl Federico Prebisch Linares (1901-1986) Tucumano, fue Contador Público Nacional y economista. Entre los años 1950 y 1963 fue Secretario Ejecutivo de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL). Posteriormente, ejerció el cargo de Secretario General de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. Junto al alemán Hans Singer (1910-206), es el creador de la tesis Prebisch-Singer o lo que se dio en llamar Tesis sobre “El deterioro de los Términos de Intercambio”

1.3.1. Pensamiento económico estructuralista de la CEPAL

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe logra instalar discusiones y reflexiones en torno a las condiciones de pobreza y sub- desarrollo en que se encontraban los países de América Latina. Los intelectuales de la CEPAL, avanzaron sobre un conocimiento de la región en detalle, que luego sistematizaron. Desde esta escuela de pensamiento surgen las principales vertientes del pensamiento económico latinoamericano que han interactuado e influido en la política económica de la región desde la Segunda Guerra Mundial.

Los movimientos de pensamiento económico que surgieron del pensamiento cepalino estructuralista de base; “se agrupa al pensamiento latinoamericano en torno al estructuralismo, el socialismo y el neoliberalismo, relacionando la evolución de las diversas corrientes con los procesos económicos y sociales de la región.” (Roitman B, 2007, p.2)

Dichas vertientes del pensamiento analizadas por Roitman, permitirá poder derivar a posteriori, los postulados sobre la Teoría de la Dependencia y la mirada economicista y mercantilista sobre el campo educativo que suscribe el pensamiento neoliberal; en oposición a posturas de tipo socialista.

“De hecho y en una síntesis muy apretada, se podría hablar del surgimiento y afianzamiento de una corriente central -el estructuralismo- flanqueado a la derecha y a la izquierda por escuelas cuyo punto de referencia era precisamente la crítica -desde sus respectivas posiciones- de los postulados y las propuestas del estructuralismo; esas otras escuelas marcaron también su presencia, en diferentes ocasiones y oportunidades, en el ámbito de la práctica económica regional” (Roitman, B, 2007, p.2)

Todas estas líneas de pensamiento tenían como diagnóstico y tratamiento, la situación de la pobreza, la desigualdad en las distintas regiones de Latinoamérica y cuyos aspectos a observar para revertir la pobreza, anclaban en el debate sobre la concepción de pobreza, y de la desigualdad; el lugar que ocuparía el Estado frente al diseño e implementación de políticas públicas, al proceso de industrialización, etc.

Sin embargo, los comienzos de la CEPAL estuvieron influenciados por el pensamiento Keynesiano y con un fuerte avance en la legitimación de la teoría del desarrollo, y su correlato en términos de subdesarrollo. La persistente aplicación de estos conceptos puso en tela de juicio los fundamentos que asumían una base común para explicar el funcionamiento de las economías industrializadas y de las periféricas y la necesidad de implementar tratamientos diferentes para situaciones diferentes.

El pensamiento cepalino compartió espacios con corrientes de pensamiento afiliadas al marxismo, lo que en su momento condujo a un rico intercambio de categorías, concepciones e interpretaciones entre ambas vertientes de pensamiento. “Pero más allá de los intercambios conceptuales, entre los años cincuenta y los setenta y con excepción de Cuba, la influencia del pensamiento cepalino sobre las prácticas políticas gubernamentales llegó a primar sobre cualquier otra concepción” (Roitman B, 2007, p.2).

Se habilitaron las posibilidades de influencia de las vertientes del pensamiento socialista, gracias al triunfo de la revolución cubana a finales de los cincuenta y el profundo cambio de sistema que la acompañó, abrió perspectivas de transformación que incidieron en la discusión y en la

reformulación de planteamientos económicos, las teorizaciones sobre la dependencia con cierta oposición con el estructuralismo cepalino.

Los enfoques económicos conservadores, agrupados alrededor de lo que hoy se conoce como el pensamiento económico neoliberal, mantuvieron por su parte, una presencia variable. “Comenzaron a pesar como elemento rector de políticas durante los esquemas de estabilización que proliferaron en la década de los sesenta, liderados institucionalmente por el Fondo Monetario Internacional. Remozada como escuela monetarista, en ese período tuvo su auge la formulación y la aplicación del llamado "enfoque monetario de la balanza de pagos" que caracterizó gran parte del panorama regional durante los setenta y que en ancas de las dictaduras militares y especialmente en los países del Cono Sur, marcó el ambiente de esa década” (Roitman B, 2007, p.3).

1.3.1.1. Vertiente estructuralista de la CEPAL

La corriente de pensamiento que prevaleció en las investigaciones latinoamericanas, fue el denominado "método" del estructuralismo latinoamericano que toma especialmente en cuenta las características reales de las situaciones que se intentan analizar, incluidos sus antecedentes históricos relevantes, en oposición a llevar a cabo un análisis que se inicie desde un conjunto de principios o fundamentos generales y abstractos, cuya aplicabilidad se presume independiente del lugar, de la época y de la historia. Así, el método estructuralista habilita y requiere interpretaciones sobre el contexto y una mirada histórica del tema que se trate, que, en este caso particular, es el estudio de la pobreza de los países de Latinoamérica.

Este pensamiento surge cuestionando la teoría neoclásica en su interpretación del comercio y desarrollo económico. En sus comienzos esta corriente de pensamiento cepalina con influencia keynesianista y de corte estructuralista, centra el análisis de la política de desarrollo sobre un conjunto de reformas estructurales sobre el Estado en su rol como: unificador, orientador, conductor y planificador; y en las características del financiamiento, revisando por ello las políticas internacionales.

Al decir de algunos autores⁴², el pensamiento cepalino trasmuta históricamente en sus postulados, desde su creación hasta la actualidad.

Con la influencia keynesiana y estructuralista, estos autores, describen básicamente tres fuentes de inspiración dentro de una línea que le dan en llamar “los clásicos”. La primera, caracterizada por una serie de documentos de investigación de tipo empírico sobre el progreso técnico y la productividad; denominada *la biblia*, cuyo mentor es el argentino economista Raúl Prebisch, postulados centrados en el “Estatuto Económico para América Latina” de 1949, denominado “Etapa de Industrialización”⁴³.

“En los años sesenta se caracterizan otros dos: el Artículo de 1959 de la “American Economic Review” y el Manifiesto de 1963 “Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano”. Para entonces Prebisch dirigía su atención al factor de la demanda de su hipótesis de los términos del intercambio, un paso necesario, aunque, al presentarlo, sobre todo en el artículo de 1959, produjo confusión, así como esclarecimiento” (Thorp, R, 2000, p.2)

⁴² Como Thorp, R. y por Ricardo Bielschowsky texto escrito en la Revista de la CEPAL.

⁴³ Bielschowsky, R. Revista de la CEPAL

Los estudios que llevó a cabo el grupo de la CEPAL como una gran usina económica intelectual - con Prebisch a la cabeza-, instaló distintas lógicas metodológicas de investigación, habilitando la reflexión sobre la realidad de los países latinoamericanos.

“Se marcaron distintos aportes de la CEPAL, así una visión de conjunto de la región latinoamericana que contribuyó a la construcción de un discurso económico latinoamericano unificado. Un segundo aporte fue la aproximación empírica, estadística, concreta, histórica al análisis del transcurrir económico de estos países desde fines de la década de 1920, durante la gran crisis de inicios de los años treinta y de los de la Segunda Guerra Mundial, así como de las perspectivas y estrategias futuras, con su novedoso acento en la industrialización, concebida como vehículo de la innovación tecnológica, la modernización productiva y el aumento de la productividad. Posteriormente, en esa perspectiva de la promoción de la industrialización, se realizaron un conjunto de estudios por países individuales, cuya metodología fue desarrollada por el grupo de la División de Desarrollo Económico encabezada por Celso Furtado entre otros que, vendría a ser conocida como la Técnica de Análisis y Proyecciones para la Programación de Desarrollo Económico” (Thorp, 2000, p.35)

Prebisch buscó comprender y explicar el tipo de desarrollo económico en la región y su vinculación con los países centrales. El aporte fundamental el argentino en los años '50, fue identificar un método de análisis oponiendo un centro con una periferia y enfocarse en los términos de los intercambios entre los países centro y los señalados en la periferia de aquellos.

Prebisch y la cuestión de Centro/Periferia

Identifica una doble base analítica, *centro y periferia*. Ambas estructuras configuradas dialécticamente y articuladas entre sí, en una dinámica particular de funcionamiento económico y político. Con un patrón específico de inserción en la economía mundial como la estructura “periférica”; productora de bienes y servicios de dinámica lenta y, por consiguiente, escasa demanda internacional; asimiladora de patrones de consumo y tecnologías adecuadas para el “centro” pero con frecuencia inadecuadas para la disponibilidad de recursos y el nivel de ingreso de la periferia.

“La estructura socioeconómica periférica determina un modo singular de industrializar, de introducir el progreso técnico y crecer, así como un modo peculiar de absorber la fuerza de trabajo y distribuir el ingreso” (Bielschowsky, 1998, p.2).

Centro y periferia coexisten con configuraciones estructurales particulares, sin embargo, el centro produce desarrollo tecnológico y la economía ocupa un papel principal para su desarrollo, dirigida hacia una periferia heterogénea. Dichas relaciones agudizan la concentración del ingreso a escala mundial; siendo el factor principal “los términos de ese intercambio de los países periféricos favoreciendo a las culturas del centro” (Sunkel y Paz, 1970, p.39).

División -a decir de Prebisch- había causado una repartición inequitativa de las ganancias del comercio, generando un cuestionamiento sobre la vigencia de la teoría ortodoxa del comercio

internacional, basada en los supuestos de la ventaja comparativa como había sido propuesta por David Ricardo⁴⁴.

Los supuestos de la “ventaja comparativa” pensada por David Ricardo, expresaba que los países debieran producir solo los productos que tuvieran la ventaja comparativa, o sea aquel cuyo costo de oportunidad por producir un bien, fuese mejor y les genere bienestar a las personas. Dicho, en otros términos: un país debe especializarse en aquellos bienes y servicios que pueda producir de manera más eficiente y adquirir de otros países aquellos que produzca de manera menos eficiente, incluso cuando, en ocasiones, esto represente adquirir bienes extranjeros cuya producción final puede ser más eficiente. Estos postulados de Ricardo- a decir de Prebisch⁴⁵- simplifican la dinámica económica.

“Según Prebisch, sólo en el centro había tenido lugar un incremento creciente de la competitividad, mientras que la división internacional del trabajo y las limitaciones estructurales propias de las economías de la periferia, habían impedido que esta última obtuviese los beneficios del progreso técnico. Como lo expresa (Octavio Rodríguez 1980, p.26), en el pensamiento estructuralista” (Ruiz y otros, 2013, p.4)

Para poder entender la dinámica del desarrollo desigual en las estructuras económicas que impactan en la estructura política y social, generada por lógicas capitalistas, León Trotsky⁴⁶ formuló por primera vez la Ley del Desarrollo Desigual y Combinado -DDC- que, siendo considerada una Ley científica de aplicación al campo de los procesos históricos, posee una naturaleza dual, es decir dos aspectos constitutivos de dos leyes íntimamente relacionadas. Por un

⁴⁴ David Ricardo (1772-1842) fue un economista inglés de origen judío sefardí-portugués. Adscribió a la corriente del pensamiento clásico económico luego de estudiar los postulados de Adam Smith Es considerado uno de los pioneros de la macroeconomía por su análisis de la relación entre beneficios y salarios y la “Teoría de las ventajas comparativas”. Esta teoría hace referencia a la capacidad de una persona, empresa u organismo para producir o elaborar un determinado bien, utilizando menos recurso que otra; teoría que fue separadora de la teoría de Adams Smith sobre la ventaja absoluta.

⁴⁵ La Tesis de Prebisch acerca del *Deterioro en los Términos del intercambio*, se refiere a la medición de los precios relativos de los productos de exportación e importación. El término “deterioro” se produce cuando, los productos exportados tienden a disminuir en relación a los importados. La Argentina antes de la crisis del '30, exportaba productos primarios a varias partes del mundo. Esta crisis impidió esta dinámica comercial de exportación, ya que los países industrializados tenían sus fábricas paralizadas y no necesitaban productos provenientes por ejemplo de Argentina. Se produce una caída de precios, aumenta los bienes exportados y disminuyen los bienes importados. Por consiguiente, bajaron los precios y la producción de los bienes primarios en relación a los manufacturados; lo que implicó una destrucción en las economías de América Latina. Una de las salidas a este deterioro era, vender más caucho, más minerales para poder comprar bienes manufacturados. Esta dinámica económica puso en jaque a la teoría de David Ricardo de las “Ventajas comparativas”.

Latinoamérica tenía que romper con esa dependencia a los países centrales y la implementación de los procesos de industrialización con un rol fuerte de parte del Estado, se hizo inminente e imprescindible.

⁴⁶ León Trotsky (1879-1940) nacido en Israel, político y revolucionario ruso. Mentor de la *Ley del Desarrollo Desigual y Combinada (DDC)*. Organizador de la Revolución de Octubre permitiendo a los bolcheviques tomaran el poder en Rusia en el año 1917, organizó la retirada de Rusia de la Primera Guerra Mundial mediante acuerdos de Paz, creo el ejército Rojo. Posteriormente, se enfrentó política e ideológicamente a Stalin liderando la oposición de la izquierda hasta su exilio y que finalmente fue asesinado en México. Líder del movimiento que se lo conoce como trotskismo sosteniendo el ideal de Revolución permanente.

lado, se refiere a las distintas proporciones en el crecimiento de la vida social y por el otro, a la correlación concreta de estos factores desigualmente desarrollados en el proceso histórico.

Tomando el caso del atraso en la producción de los campesinos con relación a la industria moderna en Rusia, Trotsky determinó, que lejos de ser una repetición esquemática de etapas en la historia, sosteniendo que las conquistas materiales e ideológicas se incorporan a los países atrasados producto de la universalidad del capitalismo, lo que excluye la repetición de las formas evolutivas de los países avanzados. Es decir que los “beneficios” o “privilegios” que poseen los países atrasados está en poder pasar por alto las etapas intermedias, nutriéndose de los avances de los países más avanzados, pero a su modo.

“Es la economía mundial en su etapa imperialista la que permite relacionarse entre sí países con distinto grado de desarrollo, donde los atrasados incorporan elementos de los avanzados sin hacer desaparecer completamente su atraso. Es por eso que los primeros “Azotados por el látigo de las necesidades materiales, [...] se ven obligados a avanzar a saltos. De esta ley universal del desarrollo desigual de la cultura se deriva otra que, a falta de un nombre más adecuado, calificaremos de ley del desarrollo combinado aludiendo a la aproximación de las distintas etapas del camino y la confusión de distintas fases, a la amalgama de formas arcaicas y modernas” [...]. Es decir, la asimilación genera “un carácter, confuso, embrollado y mixto”, donde las conquistas se incorporan a la cultura primitiva, rebajándolas y confundiendo fases, creando esa amalgama que posee algo de arcaico y algo de moderno”⁴⁷

Quizás Trotsky la haya formulado con las características de ley, sin embargo, responde más bien a una realidad histórica, refleja la idea de que no todos los países atraviesan simultáneamente el mismo proceso de desarrollo, sino que se desarrollan de distintas maneras, con distintos ritmos, etc. La interpelación de esta ley, habilita a pensar que, si bien el hombre tiene dominio sobre las fuerzas de producción, éstas dinámicas de intervención no se desarrollarán de manera igual para todas las sociedades, se producirá un crecimiento a diferentes ritmos en las distintas sociedades debido a las diferencias en las condiciones naturales y en las conexiones históricas que cada sociedad, pueblo o institución posea. La combinación estará dada en tanto que esa desigualdad, en una mezcla confusa y particular entre las etapas más bajas del desarrollo social con las de desarrollo más alto o más avanzado y aquí radica la otra cara fusionada de la ley; la combinación.

En el pensamiento cepalino de Prebisch, no se advierte que la Teoría del sub-desarrollo, adscriba a una caracterización de zonas periféricas en detrimento o menoscabo respecto a los países centrales. Por el contrario, considera que tales diferenciaciones constituyen un modo de ser específico de ambas economías, que como tal merece un esfuerzo de teorización también específico.

⁴⁷<https://www.laizquierdadiario.com/El-desarrollo-desigual-y-combinado-y-el-caracter-de-la-revolucion-en-America-Latina>

Sin embargo, uno de los autores que analiza y revisa los postulados cepalinos- como Octavio Rodríguez- sostiene que, el sistema centro-periferia se constituye a partir del último cuarto del siglo XIX, durante el período denominado de “desarrollo hacia afuera”, que culmina con la crisis de los años treinta. El desarrollo hacia afuera fue dándose en casi todos los países de América Latina, consistiendo en aumentar el producto sobre la base de la exportación de bienes primarios, con muy poca industria que respalde esa producción; este desarrollo que, si bien fue una mejora para el crecimiento en un momento de coyuntura en plena crisis, no logró sostenerse en el tiempo por la insuficiencia en el resguardo productivo.

“Una primera diferenciación es que las economías de la región, a partir de este patrón de desarrollo, pasan a ser economías “especializadas”: se concentran en la producción y exportación de ciertos productos primarios. En cambio, los centros son economías diversificadas, es decir, poseen industrias en una considerable cantidad de ramas. Una primera diferencia estructural está dada por la especialización, en un caso, y la diversificación, en el otro. La segunda diferenciación estructural, ligada a la primera, es el carácter “heterogéneo” de las economías de la periferia. Ello significa que hay mano de obra ocupada con niveles de productividad normal y mano de obra ocupada con niveles de productividad sumamente bajos (subempleada). La coexistencia de empleo y subempleo es lo que define la heterogeneidad estructural. En los centros, en cambio, hay homogeneidad”. (Rodríguez, O, 2008, p.11).

Pareciera que, por más que se realicen esfuerzos de intelectuales en el campo de la economía y de la sociología, centro-periferia constituyen una problemática de tipo estructural e inmodificable. Quizás hasta cristalizada y sedimentada en su constitución histórica.

Rodríguez, convencido de la problemática estructural y de que los mercados nada pueden hacer para corregir esa dinámica y que era ya limitado pensar en un esquema centro-periferia, avanza en la idea de diseñar para implementar serias políticas de industrialización.

“Para industrializarse -que es la forma de escapar del subdesarrollo y/o de la “condición periférica”- no hay que ir de lo más sencillo a lo más complejo, sino avanzar simultáneamente en varias ramas, para lograr complementariedades intersectoriales e integraciones verticales que eviten el desequilibrio externo, favoreciendo a la vez el progreso técnico [...]De ahí el énfasis puesto por la CEPAL en la planificación y en las técnicas que la facilitan, como elementos claves para el éxito en el nuevo patrón de desarrollo, la “industrialización sustitutiva”. (Rodríguez, O, 2008, p.12).

A esta influencia estructuralista de Prebisch, se sumaron otros intelectuales como Celso Furtado, Aníbal Pinto y Aldo Ferrer, centrando la mirada en la formación histórica de los países de la región, con un método denominado “histórico-estructuralista”.

Para el estructuralismo cepalista, el centro y la periferia se constituyen históricamente según la forma como el progreso técnico se extiende al resto de las economías. Celso Furtado, dirá que:

“la estructura centro-periferia suponía una división internacional del trabajo que “había surgido primordialmente para servir a los intereses de los países que se habían puesto a la vanguardia en el proceso de industrialización. Este patrón de desarrollo de la periferia se denominó “modelo exportador

primario” o “desarrollo hacia afuera”, y se entendía que la superación del subdesarrollo latinoamericano implicaba el reemplazo de este modelo por uno de “crecimiento hacia adentro”, cuyo núcleo debía ser la promoción de un proceso de industrialización con sustitución de importaciones.” (Ruiz y otros, 2013, p.7).

Quizás también se puede advertir que ese desarrollo económico del tipo “hacia afuera”, condiciona la mirada; una mirada también hacia afuera, es decir penetró en simultáneo que las regiones periféricas se miraran como en espejo de las regiones del centro cuyo efecto fue obstaculizando nuevos sentidos en la búsqueda por consolidar referencias e identidades regionales propias y alternativas “hacia adentro”. No se advierten re-flexiones que permitan identificar cuáles son las dinámicas estructurales al interior de los países periféricos en detalle.

La periferia, aunque implemente un modelo de industrialización, tendrá un progreso técnico lento, dadas sus condiciones de especialización y heterogeneidad “[...] incide el papel que le tocó desempeñar en el desarrollo de la economía mundial de productora y exportadora de bienes primarios y el condicionamiento ulterior que ese papel le impone [...]” (Rodríguez, O, 2008, p.107).

Resumiendo, algunas concepciones sobre las diferencias estructurales de la producción económica en el centro-periferia en las que avanza Octavio Rodríguez, sostendrá que la diversificación y homogeneidad de la producción de los países centrales es diferente a la especialización y heterogeneidad de los países de la región periférica.

Esta diversificación- especialización estará referida a los ingresos medios per cápita y por persona ocupada, diversificación de los ingresos de los habitantes lo que implicaría un proceso reiterativo y reproductivo en el tiempo, de baja productividad y de reducida capacidad de acumulación. El tipo de trabajo, la sindicalización, la atracción por las zonas urbanas, el porcentaje de mano de obra, el subempleo, etc.

Del Centro-Periferia. De Prebisch a otras preocupaciones más complejas

En un desvelado intento por transitar desde el Tercer Mundo al Primer Mundo y en el que las cuestiones analíticas sobre las dimensiones centro/periferia y sobre el deterioro en los términos de intercambio, no lograban otorgar suficiente amplitud de respuestas a tan compleja desigualdad económica, social, política y cultural de los pueblos, continúan explorando e indagando en otros campos.

La temática sobre el desarrollo industrial estaría latente en las investigaciones, considerando – como se ha insistido a lo largo de esta exposición- sólo el aspecto netamente económico y desde visiones más bien liberales, pensando en la obtención del lucro y del beneficio a partir del desarrollo económico a través del desarrollo industrial. En relación a la preocupación por la industria, consideraban que tenía que ser un gran motor para el desarrollo económico de las regiones. Consistiría en aumentar el avance tecnológico, la modernización en las relaciones laborales, aumentando la productividad, tanto en el sector público como en el privado; estas serías modificaciones con la incorporación de la mano de obra, permitiría la disminución de las desigualdades socioeconómicas y por consiguiente la pobreza.

Otras temáticas de gran preocupación y en el que se destacó - llevando a cabo un estudio detallado - fue Aníbal Pinto sobre la inflación en América Latina y el impacto de ella sobre el desarrollo estructural, institucional y político, además del impacto en temas sociales.

Unido al estudio e investigación sobre la inflación en el pensamiento cepalino, estuvo la temática de los procesos de integración regional; “[...] en el caso de la región de América Latina en su conjunto, Jorge Ahumada elaboró un informe inicial muy importante a fines de los años cincuenta en el que exploró lo que podría significar para el proceso de industrialización la superación de mercados nacionales segmentados -“compartimentos estancos” en la expresión de Prebisch- por un gran mercado regional latinoamericano.” (Sunkel, O, 2000, p.37).

La incorporación del tema de la integración económica se comienza a discutir en relación con la estrategia de industrialización; mirada que fisura el pensamiento clásico sobre las teorías aduaneras, sobre la idea de una vinculación comercial con la regional. Una serie de planteos también generaron ciertas polémicas por lo que unos opinaban que podría ser positivo para alcanzar el bienestar de las personas, en cambio otros pensaban podían convertirse en un obstáculo al libre comercio global.

“Prebisch y la CEPAL se inscriben en esta crítica a la teoría neo-clásica, como señala Guerra Borges (2009, p.21), el pensamiento estructuralista cepalista buscaba apartarse de la teoría económica neoclásica según la cual los países no debían “establecer restricciones arancelarias si tienen abierta la opción del libre comercio y, en caso de tener aranceles, no deben ingresar a las uniones aduaneras sino optar por una eliminación arancelaria unilateral” (Ruiz y otros, 2013, p.10)

Es decir que se avanza desde las dimensiones de centro/periferia y el deterioro de los términos de intercambio hacia consideraciones más integrales y complejas, que, vinculadas a aquellas, se pensaban en los términos de industrialización, inflación, integración comercial regional, rol del Estado; estas bases analíticas fueron habilitando una perspectiva sistémica, articulada, dinámica e histórica.

Esta vinculación de la industrialización e integración constituyeron en esa etapa del pensamiento estructuralista de la CEPAL la clave para identificar problemáticas y avanzar en el desarrollo económico “puertas adentro”. Es así que se comenzaron a crear organismos que protegían esa integración como un gran mercado común latinoamericano. Este espacio común, tendría por objetivo reformar y modernizar los estilos de producción, ocupándose en reducir los aranceles y restricciones.

El proceso de industrialización en Latinoamérica, con un fuerte rol del Estado, se manifestó en el modelo de sustitución de las importaciones expresiones de un gran sueño a alcanzar; sin embargo, pareciera que estos intelectuales no advirtieron -o al menos no se lee así- que estas estrategias en beneficio de los países de la región latinoamericana fueron miradas con desagrado por el gobierno de los Estados Unidos. Estos observaban cierta amenaza de independencia política y económica de los países periféricos respecto de los centrales.

Algunas investigaciones, los acuerdos alcanzados y las creaciones de los Organismos en su función proteccionista para los países periféricos, se percibieron desde los Estados Unidos como un inminente proceso de independencia y de subversión “[...] tanto así que la institución sobrevivió milagrosamente a una tentativa de eliminarla en 1951 y a un violento ataque por el

Secretario del Tesoro en la Conferencia de Quitandinha en 1956, cuando la CEPAL y Prebisch fueron calificados de “comunistas” [...]” (Sunkel, O, 2000 , p.37).

En la tentativa para que este proceso de tipo “revolucionario comunista al estilo cubano” no avanzara, se fueron elaborando estrategias en la creación de otro Organismo -siempre controlado por Estados Unidos- la Alianza para el Progreso.

Los avances alcanzados en materia de investigación económica en la CEPAL, desde una perspectiva regional e integral con el serio propósito de disminuir la desigualdad y alcanzar mejores niveles de vida en autonomía e independencia respecto de los países centrales, fueron construyendo escenarios en paralelo con la Revolución Cubana. El Presidente Kennedy lanzó su nueva política hacia América Latina, denominada la Alianza para el Progreso, en la cual se incorporaban enteramente los planteamientos que había desarrollado la CEPAL, al punto de contribuir entusiastamente a la creación del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social - ILPES- en 1962, institución que debería ser la pieza clave para la formación de los planificadores y para prestar asesoría a los gobiernos a fin de ayudarlos en la planificación.

Sintetizando la dinámica del pensamiento estructuralista de la CEPAL, sus primeras décadas conceptualizaron e identificaron características estructurales y distintivas del enfoque sobre *centro-periferia*; no en términos comparativos sino identificando características estructurales diferenciadoras entre ellas; y desde este estructuralismo enfocado en la dimensión económica va produciéndose un corrimiento -con los intelectuales que van aportando miradas y enfoques- hacia un enfoque más del tipo social e histórico.

El enfoque centro-periferia vinculado con el tipo de intercambio económico, comercial e industrial con connotaciones en los términos de un deterioro, resultaba ser un estudio complejo por las evidencias reales del deterioro beneficiando sólo a una región con efecto multiplicador sobre la pobreza, la desigualdad y la dependencia política.

La cristalización del poder en los países centrales les permitió construir una serie de dispositivos basados en relatos que incluyen discursos acerca de que todas las regiones de Latinoamérica no se pueden constituir como una unidad regional independiente de las economías industrializadas y que sólo tienen entidad a partir de la dependencia respecto de aquellas. Lógica de poder, sedimentando en un sentido común en los ciudadanos de la periferia, se encuentra muy anclada en un imaginario social y cultural muy complejo de fisurar.

Es casi impensable -para la mayoría- que a Latinoamérica pueda comprendérsela e identificarla sino en función de una inserción estructural en un sistema mundial, es decir, sólo se la concibe como un subsistema desigual, disfuncional o desprovisto, con respecto a los países industrializados del centro.

Otro aporte del pensamiento estructuralista es acerca de la *función que tiene que asumir el Estado* en el diseño, elaboración, implementación y seguimiento de las políticas de desarrollo industrial de las regiones periféricas. Equilibrando las inversiones del sector privado con el sector público como un organismo regulador, estableciendo encuadre y normativas institucionales que habiliten el ejercicio de los derechos humanos. Los autores no lo conciben al Estado como subsidiario subsumido a la soberanía del consumidor.

Vinculado a los aportes anteriores y desde el pensamiento estructuralista como el fundante de las ideas cepalinas, los estructuralistas se posicionaron con cierta lejanía respecto a las teorías

económicas neoclásicas. Pareciera que los comienzos de estas escuelas de pensamiento intelectual, con Prebisch a la cabeza, adoptaron visiones generales y complejas, que, sin embargo, estaban encorsetadas en aspectos netamente económicos. Con el avance de los acontecimientos mundiales como la Guerra Fría –a partir de 1947-, el Plan Marshall de 1948 y la Revolución Cubana de 1959, más las investigaciones y producciones teóricas, se va construyendo un corrimiento hacia temáticas económicas del tipo estructural e histórica a mediano y largo plazo para toda la región.

Desde los orígenes se alejan de la concepción de un comportamiento individual, “racional optimizador del homo economicus”⁴⁸; en cambio, la preocupación siempre estuvo marcada por los actores colectivos, agrupaciones y estructuras sociales, sin embargo esta dimensión histórica no se lograba visibilizar.

Este giro en el enfoque estructuralista latinoamericano interpreta el comportamiento económico de los agentes individuales según contextos históricos, sobre todo de carácter socioeconómico e institucional, en que tales ciudadanos eligen sus opciones y desarrollan sus conductas.

“Lo anterior lleva a que en la metodología -aplicada en general en los trabajos más significativos de CEPAL- es fundamentalmente la inductiva, donde el punto de partida es el intento de comprender la realidad actual como el resultado temporal de procesos dinámicos históricos de carácter dialéctico, tanto en el sentido diacrónico, a lo largo del tiempo, como en el sincrónico, en sus interacciones con el contexto internacional. Es lo que se ha dado en llamar el método histórico estructural” (Sunkel, O, 2000, p.40).

La temática de la CEPAL estuvo centrada en el sub-desarrollo de los países periféricos, en relación a los ingresos, al empleo, al crecimiento y advirtiendo que, estos componentes eran distintos a los países centrales. Esta escuela no se enfoca en realizar comparaciones con las economías centrales -como lo hace Rostow-, sino en identificar dinámicas históricas del desarrollo económico y social singular de la periferia. A decir de Bieischowsky:

“[...] Furtado fue el intelectual que más se dedicó a revestir el análisis cepalino con el ropaje de la legitimación histórica. Sus libros sobre historia económica brasileña y latinoamericana (1959 y 1970) -seguramente los dos textos de historia económica de la región más leídos en todo el mundo- son obras primordiales del método estructuralista cepalino, que tuvieron como función deliberada defender la importancia de entender el subdesarrollo como un contexto histórico específico que exige teorización propia. Se dedicó a la tarea no sólo como historiador sino también como teórico del subdesarrollo. (Furtado, 1971) [...]” (Bieischowsky, R, 1998, p.24)

En el proceso de evolución del pensamiento económico del sub- desarrollo cepalino y advirtiendo las diferenciaciones estructurales de los países periféricos, comienza a tomar cuerpo otra categoría, *la planificación y la programación*; éstas, como una metodología que permitiera unificar y sistematizar toda la política. Se entendía que la programación y estadística de los datos de las distintas regiones de Latinoamérica, habilitaría a unificar criterios comunes para la implementación de políticas más ajustadas a la realidad de cada país y permitiría visibilizar las problemáticas sobre las tasas, ingresos, pobreza, producción, etc.

⁴⁸ Expresión extraída del texto de Sunkel ob.cit (2000)

En 1953 se divulgaría un “Estudio preliminar sobre la técnica de programación del desarrollo económico”, que fue revisado en el documento Introducción a la técnica de programación;

“[...] Conforme se explica en la introducción al documento de 1955, la programación consistía en la “etapa lógica” que seguía al reconocimiento de los problemas del desarrollo, vale decir, de la necesidad de conferir racionalidad al proceso espontáneo de industrialización en curso. El autor principal de la parte conceptual de esos documentos sobre programación fue Celso Furtado” (Bieischowsky, R, 1998, p.29)

A partir de estos planteos surge el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) fue mentado a principio de los años ´60 con el objetivo de asesorar a los gobiernos de la región en el campo de la planificación y de la gestión pública, mediante una serie de sistemas y estrategias de capacitación, e investigación. Las áreas de investigación estaban definidas en el diseño de métodos y técnicas para coordinar acciones nacionales y regionales en clave de integración económica y en el área de capacitación por medio de distintas acciones que van desde la formación y desarrollo de capacidades de cuadros especializados y expertos en las distintas áreas, la preparación de bibliografía, manuales, documentos con el fin de difundir los distintas métodos, técnicas y modalidades de planificación.

Algunos autores, como Castoriadis, citado por Llaguno (2010, p.3) consideran que este organismo introdujo el carácter de colonialidad en América Latina, dada la insistencia en los cuestionamientos de las instituciones pertenecientes a la región latina y de las representaciones sociales que fueron aceptadas colectivamente. Las categorías de progreso y el desarrollo penetraron firmemente para dar continuidad al modelo de colonización de siglos pasados. De modo que el diseño y la implementación de la planificación del siglo XIX para los países de la región latina se constituye como una nueva colonialidad, entendida como el ejercicio del poder surgido en el siglo XVIII, por el “cual la Ilustración se presenta como el proyecto irruptor de la reinención del control y dominio del mundo social, a partir de la razón. Fue un contexto que se denominó como el "siglo de las luces" en el sentido emergente de la razón ante el oscurantismo de la superstición. Por ello, el pensamiento racional implicaba el alumbramiento del género humano para la transformación del orden en cuanto a la acción y aspiración civilizatoria europea. Desde la perspectiva kantiana, la Ilustración configura la búsqueda de un pensamiento propio para alejarse de la comodidad del pensamiento amparado y refugiado en la inmadurez del mismo (Kant, 2004)” (Llaguno, 2010, p.11).

Es en esta estructuración ideológica que se erige la modernidad, en una articulación de **“subordinación racial y colonización”**, dado que hay un “otro” inferior, infantil, colonial que requiere ser protegido y dirigido por un “Otro” superior y moderno. Las perspectivas críticas consideran a la planificación -propuesta por la CEPAL a través del ILPES- como articuladoras de un pensamiento binómico de dominación para los latinos.

Es así como además de trabajar en la elaboración de instrumentos que unifiquen criterios comunes para la implementación de políticas públicas, habilitaría la visibilización de las problemáticas sobre las tasas, ingresos, pobreza, producción, etc. Celso Furtado⁴⁹; incorpora un componente

⁴⁹ Celso Monteiro Furtado (1920-2004) economista y contador brasilero. Fue uno de los economistas más influyentes en Latinoamérica trabajó sobre la problemática del desarrollo y sub-desarrollo y se lo considera como uno de los estructuralistas

social en la problemática de los ingresos de la población, de la pobreza, y de la desigualdad, que no se había advertido en Prebisch, convirtiéndose así -junto a Raúl Prebisch- en uno de los principales intelectuales influyentes en el debate de la época

Furtado sitúa y teoriza el desarrollo, en el intento por explicar causas y mecanismos del continuado aumento de la productividad del factor trabajo y las repercusiones de éste en la organización de la producción, por consiguiente, en el modo sobre cómo se distribuyen y se utiliza el producto social. A partir de este posicionamiento de la teoría, advierte un análisis que en cierto aspecto resulta abstracto, señalando relaciones de trabajo, producción y beneficio como relaciones estables, lineales y cuantificables; y en otro aspecto se desconoce el componente histórico, por lo que las estructuras productivas poseen distintos grados de desarrollo económico.

En este mismo planteo, Furtado considera que: “[...] la escuela historicista alemana describe la evolución de las naciones como el tránsito de la esclavitud a la actividad pastoril, de éste a la agricultura y luego a la manufactura[...] siendo el comercio la etapa final” (Furtado,1974, p.127); este planteo avanza en incorporar el componente histórico pero de alguna manera -se asemeja al planteo de Rostow - , por lo que no considera la problemática más integral, dinámica e histórica en el sentido de que la diferenciación de desarrollo se debe a un componente social y no natural o secuenciado e ingenuo de la evolución.

Este mismo autor recupera el planteo de Marx en los escritos del Siglo XIX, por cuanto sostiene que el desarrollo es la forma de apropiación de los factores de producción, es lo que comanda la organización del sistema económico.

Continúa, recuperando el planteo de Marx en relación a que las formas de organización social que constituyen fenómenos históricos, que como no son arbitrarios, se originan en la acumulación del capital y el progreso técnico. Por consiguiente, a cada nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, le corresponde una forma singular de organización en la producción. Corrientes contrarias, expresan que la propagación del proceso de industrialización en la segunda mitad del siglo XIX hizo que el desarrollo pasara a ser considerado como un componente natural; en el mismo plano de la tendencia natural del hombre por economizar sus propias fuerzas y multiplicar sus necesidades. Siempre situados en que los estudios económicos consistían en conocer e indagar o describir las reglas de funcionamiento de la economía y pensando en un sujeto individual, único, a-histórico y a-político.

Al respecto Furtado considera que:

“El análisis de los procesos históricos de desarrollo es un punto de partida hacia la comprensión de las diversas formas que revistió la acumulación del capital, condición necesaria para el progreso técnico. El análisis histórico debe evidenciar cuáles son los factores que han permitido a una sociedad disponer de un excedente de producción – es decir, de una fracción no absorbida por el consumo- y cuáles son los motivos o los factores que inducen a tal transformación de dicho excedente en instrumento de incremento de producción. En la base de los sistemas de organización social

económicos más importantes para la historia de la CEPAL. Buscó estimular el desarrollo económico a través de la intervención gubernamental, inspirada en gran medida en la visión de John Maynard Keynes. Como político, Furtado fue nombrado Ministro de Planificación y luego Ministro de Cultura en Brasil.

y de la estructuración del poder se encuentran las formas de apropiación del excedente señalado [...]” (Furtado, 1974, p.133).

Estas consideraciones anteriormente citadas, ponen en evidencia el rescate de la teoría marxista, que al menos en Prebisch no se advierte; quizás se podría decir que no cuestiona los orígenes, ni las causas de los mecanismos de explotación de los países periféricos por parte de los países centrales, sin embargo, desarrolló postulados sobre la acumulación de las economías de mercado.

En síntesis, el estructuralismo de Prebisch, se centra en la concepción del sistema centro-periferia y en el análisis de un esquema interpretativo del desarrollo de los países de la periferia, como así también de las tendencias de largo plazo asociadas a los procesos espontáneos de industrialización y al deterioro de los términos del intercambio. Se advierte en este pensamiento, la existencia de las asimetrías entre las estructuras productivas de los países del centro (desarrollados) y los de la periferia (subdesarrollados) y en la dinámica de esas estructuras, lo que conlleva la necesidad de disponer de un arsenal de instrumentos y de políticas diferenciadas.

Este último aspecto choca frontalmente con los planteamientos homogéneos y homogeneizadores que maneja la teoría económica convencional, de los clásicos, ya mencionados anteriormente.

Este planteo tiene su auge hasta finales de los años ´60, su nombre proviene del análisis de los cambios de la estructura económica y productiva en el largo plazo, así como del énfasis puesto en las diferencias de estructuras y de su funcionamiento entre las economías del centro y las de la periferia.

El énfasis en la industrialización junto con la crítica a las formas que ésta asumiera en sus inicios constituyó al mismo tiempo una contribución teórica y fáctica del estructuralismo y una herramienta de política económica.

1.3.1.2. Vertiente Socialista: Enfoques críticos al interior de la CEPAL y la intervención de Estados Unidos

Sobre la base del pensamiento estructuralista originario de la CEPAL, se construye una nueva vertiente de corte socialista, habilitada, por un lado, por un corpus teórico desde las producciones de grandes intelectuales como Cardoso y Falleto, Aníbal Pinto y una línea más de izquierda con Theotônio Dos Santos, entre otros; y, por otro lado, en su versión fáctica con la Revolución Cubana. La producción teórica al respecto, tuvo impacto en los Estados Unidos concibiéndola como una fuerte amenaza comunista aliada a su potente enemigo, la Unión Soviética.

Sobre la década del sesenta, comenzaron a observarse ciertos corrimientos en las visiones acerca de la misma problemática: **“la pobreza de la periferia”** y **“sus condiciones de sub-desarrollo”**.

El escenario que estimula para este corrimiento de enfoque, que orienta y que resulta ejemplificador para las regiones de Latinoamérica, fue la Revolución Cubana⁵⁰; que siendo Cuba un país dominado por Estados Unidos, logra la independencia a través de una revolución. Este movimiento se constituyó notablemente en oposición al imperialismo y en vinculación con los

⁵⁰ La Revolución Cubana se produjo el 1 de enero de 1959. Es el principal resultado del movimiento revolucionario de izquierda que provocó la caída del régimen del dictador Fulgencio Batista, y la llegada al poder del líder del Ejército Guerrillero, Fidel Castro. Fue un movimiento en contra del Imperialismo y de los abusos de los Estados Unidos. Como los revolucionarios continúan en el poder desde entonces, se considera a la revolución como el período comprendido entre el alzamiento contra Batista y la actualidad

ideales soviéticos de la otra gran potencia mundial, la URSS. Potencia enemiga absoluta de los Estados Unidos y que por muchos años mantuvieron la denominada Guerra Fría (enfrentamiento del bloque occidental capitalista con el bloque oriental comunista).

Por estos años predominan, en cambio, enfoques de corte social y ahora de tipo político (desde la necesidad de ir logrando mayores niveles de independencia y mejor distribución del ingreso); esta perspectiva se comienza a visibilizar en los intelectuales como Cardoso y Falleto; además “[...] algo que tiene que ver con lo social, principalmente desde el ángulo distributivo y su impacto sobre los estilos de desarrollo, está presente en los trabajos de Aníbal Pinto”. (Rodríguez, O, 2008, p.14).

En el pensamiento cepalino desde su creación, estuvo pendiente la temática sobre la reforma agraria, que finalmente ésta inquietud se impulsa, en la Alianza para el Progreso-ALRO- de 1961 en Punta del Este. Las causas económicas y luego las sociales, se nutren de la dimensión política dada la experiencia cubana como el gran acontecimiento de Latinoamérica.

Al respecto, Rodríguez expresa:

“Prebisch, que fue a la vez decidido y hábil para llegar hasta el límite de lo posible en las condiciones de dominación imperantes, hace suyo el nuevo ambiente político y, en 1963, escribe “Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano”, donde se propone la inclusión de argumentos sociológicos en su esquema económico general. Allí sostiene que desde el estado se deben promover transformaciones sociales que den un carácter más competitivo a la industria. Él siempre pensó que la industria tenía que nacer protegida, pero con una protección mínima que se extendiera por el menor plazo posible, posición que -por lo demás- fue reiteradamente ignorada. La industria siempre estuvo fuertemente protegida, lo que lo lleva a insistir en la rebaja de dicha protección. Allí también propone la reforma agraria. Sugiere, entonces, transformaciones económicas fundadas en transformaciones sociopolíticas” (Rodríguez, O, 2008, p.13).

Se comienza a leer que los años cincuenta no tienen los mismos matices que los sesenta y que los Estados Unidos con John F. Kennedy como Presidente, no tendría ya las mismas lógicas respecto al dominio y el control en el poder central. La Revolución Cubana se transforma para ellos en alerta de una inminente amenaza política y su impacto económico en beneficio para la región Latinoamericana.

Desde la mirada de los países del Norte, este desplazamiento se va constituyendo en una traba para el desarrollo en el plano socio-político, más que en problemas de desequilibrios económicos. Estados Unidos no se quedaría ni aislado del control, ni paralizado, ni inmóvil; era cuestión de tiempo para que desarrollaran estrategias de coacción persuasivas a través de la circulación de otros discursos que los continuara habilitando en su dominación; *un hacer sin ser vistos*.

En toda esta dinámica de producciones y discusiones, un nuevo intelectual, en 1963, sitúa la mirada analítica en la dimensión sociológica respecto de las sociedades tradicionales. José Medina

Echavarría⁵¹ se dedica a estudiar un análisis social del desarrollo latinoamericano, desde las caracterizaciones de la sociedad tradicional;

“[...] una sociedad basada en el latifundio y en el poder político ligado al mismo, así como en industriales florecientes pero monopólicos. Esta sociedad tradicional opera hasta un cierto punto. Cuando la sociedad se moderniza con el ingreso de industrias nuevas, y también de ideas nuevas, la sociedad tradicional se desvanece, pero nada la sustituye. Reconoce Medina, entonces, una especie de propensión a la inestabilidad de la sociedad y del desarrollo, que son consecuencia de la inexistencia de un orden social capaz de llevar las cosas adelante [...]” (Rodríguez, O, 2008, p.13).

Medina incorpora un aspecto diferente a los planteamientos anteriores, y es que al elaborar el modelo de “sociedad tradicional” (Rodríguez, O, 2008, p.13) , pone en primer plano que el método de las ciencias sociales debe ser, por un lado, abstracto-deductivo, cosa que no estaba reconocida por los estructuralistas, que sostenían que su método era puramente histórico-estructural, significando que se consideraban condiciones históricas referidas a las estructuras productivas y económicas, y que eso era lo peculiar de la periferia latinoamericana. Este carácter abstracto-deductivo - que advierte Medina- permite que el estructuralismo generado en la región llegue a acceder al carácter científico que tienen aquellas teorías formalmente desarrolladas, y sea, al mismo tiempo, histórico-estructural, lo que significa que está montado sobre ciertas condiciones históricas que presentan determinadas especificidades sin desconocer que éstas van cambiando: si se toma la referencia sobre el análisis acerca de la heterogeneidad y la especialización; opina que:

“[...] en el caso de la heterogeneidad, porque la mano de obra subempleada es cada vez más chica y más urbana, pero aún con un gran peso sobre los salarios; y en el de la especialización, porque hay cada vez más industria, que está cada vez más diversificada, pero siempre con defectos de complementariedad intersectorial y de integración vertical, lo que hace que se produzca reiteradamente una gran demanda de importaciones [...]” (Rodríguez, O, 2008, p.13).

La incorporación del aporte de Medina, desde la óptica de Rodríguez, sobre los rasgos de la sociedad tradicional son claves para advertir que persistirán los límites económicos del desarrollo que poseen las regiones periféricas.

En todo caso, los rasgos más originales del pensamiento económico de raigambre socialista en América Latina, en el período considerado, se encontrarían en algunas de las vertientes de las Teorías de la Dependencia, ubicados entre los años sesenta y setenta, y en el análisis e interpretación de las desigualdades presentes en el intercambio entre el centro y la periferia.

Si se vuelve la mirada al pensamiento desarrollista y su inevitable decadencia, se advierte que estuvo asociado a una interpretación posterior a este modelo de desarrollo, constituido por la denominada “*Teoría de la Dependencia*”. Esta, en expresión de Carreño (2009, p.195), interpretó el atraso de los países latinoamericanos de manera muy diferente. Lo atribuyó a la dependencia, que históricamente ha sufrido la región. Se trataría, según este punto de vista, de un proceso en el

⁵¹ José Medina Echavarría (1903-1977) nació en España, sociólogo de gran trayectoria y autor de numerosos libros. Se exilió en México durante la Guerra Civil de su país y en 1952 ingresó a la CEPAL.

que el Norte ha absorbido al Sur como consecuencia de la subordinación que ha experimentado esta parte del mundo con respecto a aquélla.

La economía de los países del sur es dependiente en cuanto los centros de decisión están fuera; economía condicionada, por lo tanto, por otra sociedad a la que Freire⁵² (1980) denominó sociedad matriz. Ésta establece imposiciones, en consecuencia, la dependiente, recibe prescripciones. El subdesarrollo no se corregiría, según esta visión, con la importación de modelos económicos de países desarrollados, sino con la transformación de las relaciones entre el Norte y el Sur.

La crítica a la situación de dependencia de unos países frente a otros, o de unas clases frente a otras dentro de un mismo país, estimuló la propuesta de modelos socioeconómicos, políticos y culturales propios y no a imagen de los países hegemónicos. Paulo Freire, reflexiona sobre los conceptos de desarrollo y dependencia aplicados a la realidad latinoamericana y señala que “es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su “razón” en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo (Carreño, 2009, p.203).

Al respecto sobre esta interpretación y análisis sobre la Teoría del Desarrollo y su mirada crítica como Teoría de la Dependencia, será considerada en un apartado posterior de la presente Tesis.

1.3.1.3. Vertiente Neoliberal

Esta vertiente de pensamiento económico neoliberal ha estado presente desde hace tiempo en la escena académica de la región, “[...] aunque sin aportes intelectuales cuya originalidad correspondiera específicamente a las características y a los problemas propios de América Latina [...] Esto no disminuye la importancia de sus planteamientos que, particularmente a partir de la década de los setenta, tuvieron una influencia creciente y han jugado un papel cada vez más importante en la práctica económica regional”. (Roitman, B, 2007, p.10).

“Una parte significativa de los economistas latinoamericanos afiliados a las corrientes neoliberales que han participado en la formulación de las reformas y en los análisis de sus resultados, lo han hecho en calidad de funcionarios de organismos financieros internacionales, por lo que sus aportaciones -varias de ellas muy valiosas- se subsumen en el pensamiento generado en esas instituciones”. (Roitman, B, 2007, p.10).

El enfoque neoliberal, que en otro apartado trataremos en profundidad, conlleva una interpretación de los fenómenos de la informalidad laboral en América Latina, centrada en la carencia de efectividad de instituciones tales como la de los derechos de propiedad y en el centralismo gubernamental, la importancia de implementar el mercantilismo.

“Ya en la década de los sesenta las políticas de cuño neoclásico, especialmente las denominadas "monetaristas", estaban presentes, como lo ejemplifican las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) contenidas en las Cartas de Intención firmadas con varios países. Es notable que el debate estructuralismo vs monetarismo tomara fuerza durante ese período, especialmente en relación con las interpretaciones divergentes sobre

⁵² Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nació en Recife, Pernambuco San Pablo Brasil fue un educador y experto en temas de educación, uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX.

el fenómeno inflacionario y las medidas apropiadas para reducir su expansión”. (Roitman, B, 2007, p.12).

“Como señala Bielchowsky (1998) al referirse a ese período: "Ese fue un momento en América Latina en que los países optaron por estrategias bien distintas. Por un lado, Brasil y México, por ejemplo, imprimían continuidad a la estrategia de industrialización con diversificación de las exportaciones, mediante la protección y fuerte participación estatal; por otro, los países del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay) abandonaban esa estrategia y abrían completamente su comercio exterior y sus finanzas al libre movimiento de bienes y servicios". (Roitman, B, 2007, p.13).

Es a partir de los setenta que varios países de la región adoptan en parte las políticas económicas propuestas en las concepciones neoclásicas, en particular el tipo de acciones ligadas al llamado enfoque monetario de balanza de pagos. En efecto, a partir de la crisis petrolera de 1973, se abre un período de expansión internacional del crédito y da comienzo a “el club de acreedores”.

Así se gestó la crisis de la deuda externa latinoamericana, el efecto inmediato del "default" mexicano fue la detención de los flujos de préstamos externos a los países de la región y el comienzo de una nueva etapa - un nuevo paradigma- para los países de América Latina. El resultado fue que todos ellos fueron llevados a adoptar un conjunto de lineamientos de política económica muy diferentes a los seguidos desde finales de la Segunda Guerra Mundial.

“A partir de esa crisis los países de América Latina comenzaron a procesar lo que inicialmente se llamó el ajuste estabilizador, y que luego pasa a constituirse en el ajuste estructural, en el marco de un pensamiento económico predominante: el neoliberalismo. En el largo período que va desde la segunda mitad del siglo pasado hasta el presente, las escuelas de pensamiento económico latinoamericano formaron cuadros, interactuaron entre sí e incluso se influenciaron mutuamente. Corresponde destacar especialmente -pero no exclusivamente- la existencia de interacciones recíprocas entre el estructuralismo y el enfoque socialista, que además inspiraron un rico pensamiento social y político”. (Roitman, B, 2007, p.13).

La vertiente de corte Neoliberal en los años ´70 impacta fuertemente en los países de América Latina profundizando la pobreza y la desigualdad, que lejos de constituirse en una política de pensamiento económica y social que tendiera a disminuirla, la agudizó.

En capítulos posteriores de la presente Tesis, se analizará esta corriente de pensamiento, su vinculación con los organismos internacionales y su impacto mercantilista y desigualador para el campo educativo argentino y específicamente en la provincia de San Juan.

El pensamiento cepalino, pareciera que fue iniciado *más por el espanto que por el amor*; es decir que, en un intento desenfrenado de intelectuales en el campo de la economía y de la sociología por dar respuesta a la pobreza latinoamericana, su importante colaboración, se redujo en el tiempo y al plano teórico y formal.

“[...] aquellos propósitos, tanto internos como internacionales, planteados en esa ocasión ni siquiera han sido emprendidos, lo fueron en forma muy superficial y tímida, o cuando se llevaron adelante no brindaron resultados

satisfactorios. Muchos países, incluso, han abandonado explícitamente su adhesión formal a los postulados entonces afirmados, y parece cada vez más notorio que las políticas de reforma estructural, así como los esfuerzos de planificación [...] pierden impulso y no logran traducirse en realidades políticas concretas y eficaces [...]” (Sunkel y Paz, 1970, p.36).

La esperanza en el papel que cumpliera la CEPAL en beneficio de los países de Latinoamérica, predominó por sobre la decepción de no encontrar adecuados nexos que les permitieran hacer inteligible una política social transformadora. “Antes de los años '70, la CEPAL se ubicó tanto o más en el plano de las instituciones y de la reestructuración intangible de la conciencia y de los distintos enfoques como en el nivel más estrechamente intelectual” (Thorp, R; 2000, p.1).

Tanto la CEPAL, como la ALPRO fueron organizaciones pensadas, diseñadas, implementadas por los Estados Unidos para poseer control, de manera estratégica, sobre América Latina. De modo que en el plano de lo fáctico nunca avanzarían en trabajar para transformar las condiciones de desigualdad y de pobreza estructural y persistente de todas las regiones sudamericanas; sí en cambio necesitan que se refuerce el capitalismo para aumentar la concentración de poder con el costo que ello implique.

1.4. Alianza para el Progreso -ALPRO-

La Alianza que Estados Unidos necesitaba contraer fuertemente con Latinoamérica estuvo presente en las presidencias anteriores de Kennedy. Desde el inicio de la Guerra Fría estableció y amplió la concepción de la "seguridad nacional", lo que implicaba defender sus intereses, privilegios y las fuentes de materias primas, sus mercados, propiedades y capitales en todos los rincones del planeta. En el plano económico, América Latina se hallaba prácticamente en la mira y en la órbita estadounidense.

“Hacia 1958, el 45% de las exportaciones de las regiones de Latinoamérica iban destinadas a Estados Unidos, siendo de a poco desplazados el comercio con Europa [...] en las dos décadas posteriores al fin de la segunda guerra mundial, la inversión privada estadounidense en la región se quintuplicó [...]” (Morgenfeld, 2012, p. 136).

Estas cifras demuestran la expansión económica, e insistentemente el país central trabajó, desde épocas pasadas, con líneas de políticas económicas liberales y autoritarias, impactando en una fuerte reacción en vastas regiones de Latinoamérica, produciéndose, por ejemplo, la Revolución en Cuba; lo que marcó un antes y después de la relación de Estados Unidos con Latinoamérica, especialmente con Argentina,

“[...] iniciándose así una nueva etapa de guerra fría en el continente [...] implementaron distintas estrategias para desestabilizar a los revolucionarios cubanos: desde las sanciones económicas -hasta llegar al bloqueo-, diplomáticas - la expulsión de Cuba en la OEA; las terroristas -el apoyo a los contrarrevolucionarios cubanos las acciones encubiertas de la CIA para asesinar a Castro- y las militares -fundamentalmente la invasión a Bahía de Cochinos, orquestada por la CIA-. En forma paralela, para evitar la proliferación del (mal) ejemplo cubano, Kennedy lanzó la Alianza para el Progreso.” (Morgenfeld, 2012, p.137)

Aunque Kennedy se pronunciara en un tono noble, solidario, fraternal, compasivo con las regiones pobres de Latinoamérica, aquellos no abandonaron las clásicas formas de intervención militar, así por ejemplo, el sistema Interamericano fue utilizado por el Departamento de Estado, a lo largo de estos años, para apoyar esta política intervencionista acordando, la expulsión de Cuba de la OEA, o la creación de la Junta Interamericana de Defensa (JID) , en diciembre de 1960, punta de lanza, junto al Colegio Interamericano de Defensa, para establecer lo que se dio en llamar una "academia de golpes de Estado" (Morgenfeld, 2012 , p.140).

Este “Colegio de Defensa” (Morgenfeld,2012), se constituyó como un gran núcleo intelectual y militar en el que diseñaban estrategias para accionar y alentar la intervención de las fuerzas armadas de cada país con la clara intención de abortar proyectos políticos que interfirieran con los intereses de la política autoritaria y liberal de la Casa Blanca.

Por los años ´50 se avanzó en el predominio estratégico de Estados Unidos en América Latina, a través de la instauración del criterio de las "fronteras ideológicas" (Morgenfeld,2012), por parte de las fuerzas armadas latinoamericanas, adoctrinadas por el Pentágono.

La iniciativa de un programa amplio de inversiones estadounidenses en América Latina no nació en 1961, sino que se remonta a las ideas impulsadas por Nelson A. Rockefeller desde la Segunda Guerra Mundial, y también a las reiteradas demandas de apoyo económico que los países del continente plantearon a Estados Unidos desde el lanzamiento del Plan Marshall⁵³.

“En 1954 se realizó en Quintadinha, Brasil, la Conferencia Interamericana de Ministros de Economía, luego de postergarse reiteradas veces, tras una inicial promesa en la Conferencia de Chapultepec (1945). En esa oportunidad; Antonio Cafiero, enviado de Perón, defendió la iniciativa chilena de crear un Banco Interamericano de Desarrollo, pese a la posición contraria esgrimida por el Departamento de Estado. El proyecto del Banco Interamericano, sin embargo, no prosperó hasta que se produjo la nueva coyuntura, en la región. Recién tras la revolución cubana, Estados Unidos empezó a apoyar la creación de dicho Banco. Pero la iniciativa estadounidense, que luego se potenciaría con la Alianza para el Progreso (ALPRO), tenía también el objetivo de evitar que Brasil y Argentina se coaligaran en el sur del continente, e impulsaran una integración latinoamericana alternativa a la propuesta por Washington” (Morgenfeld, 2012, p.141).

ALPRO fue una de las estrategias de dominio y control con pretensiones de liderazgo continental, implementado por los Estados Unidos para América Latina; en el momento en que Cuba se declarara socialista y las otras regiones de América Latina iniciaban un proceso de luchas para su liberación de los países centrales.

Esta estrategia implicaría la elaboración de distintos programas de planificación económica, que además se consolidó con la creación de un Instituto de Planificación Económica - ILPES-. Así, este mecanismo de control y vigilancia, tuvo su punto culmine en un diseño de política

⁵³ El Plan Marshall llamado European Recovery Program, ERP “Programa de Reconversión Europea”, fue una iniciativa en 1948 de Estados Unidos para ayudar a Europa Occidental, en la que los estadounidenses dieron ayudas económicas por valor de unos 13.000 millones de dólares para la reconstrucción de aquellos países de Europa devastados por la Segunda Guerra Mundial. Los objetivos de base consistían en ayudar a Europa a reconstruirse para evitar la propagación del comunismo y conquistar básicamente vastas regiones del planeta bajo las lógicas económicas del capitalismo.

consustanciada en la Carta de Punta del Este; con la consiguiente creación de la ALPRO. En efecto, los gobiernos latinoamericanos, dentro de este nuevo esquema de cooperación internacional multilateral elaborado desde los Estados Unidos, expresaron su decisión de impulsar y realizar ese conjunto de políticas, utilizando la planificación como instrumento para la real transformación.

El relato de la “América para los americanos”⁵⁴ impactó positivamente en los países latinos en la esperanza de la ayuda benéfica y maternal a que Estados Unidos se comprometía; destinaría US\$ 20.000 millones de presupuesto para ayudar a la región, los que serían distribuidos en diez años; sin embargo este monto, se liberaría siempre y cuando los países de Latinoamérica se comprometieran con el estricto cumplimiento de determinados compromisos asumidos.

“[...] Si hemos de afrontar un problema de tan importantes dimensiones, nuestro proceder debe ser audaz y a tono con la concepción, majestuosa de la 'Operación Panamericana'. Por eso hemos hecho un llamamiento a todos los pueblos del hemisferio para unirse a una Alianza para el Progreso, en un vasto esfuerzo de cooperación, sin paralelo en magnitud y fin en nobleza de sus objetivos; con el de satisfacer las necesidades fundamentales de techo, trabajo y tierra, salud y escuela". John F. Kennedy

Este pronunciamiento bondadoso, noble y altruista con el objetivo de satisfacer las necesidades de hambre de los pueblos, impactó casi mágicamente en la conciencia desesperada de los pueblos para dar un sí latinoamericano y enérgico de estos compromisos. Un discurso casi obnubilador de conciencia.

Los compromisos establecidos en esta Alianza consistían en: fortalecer las instituciones democráticas; acelerar el desarrollo económico y social sustentable, disminuyendo la desigualdad con los países industrializados; desarrollar planes de viviendas rurales y urbanas; impulsar la reforma agraria (de acuerdo con las peculiaridades de cada país); asegurar salarios justos y condiciones de trabajo satisfactorias; erradicar el analfabetismo; y promover el desarrollo de la iniciativa privada y la estabilidad de los precios, tanto internos como de exportación.

A la luz de ciertos acontecimientos históricos y desde las perspectivas críticas, tales compromisos se propusieron como un llamado a los países de América Latina a producir profundos cambios económicos, sociales y políticos, por iniciativa propia y con ayuda externa, tal “ayuda benéfica” consistía también bajo la forma de golpes de Estado o derrocamiento de gobiernos cuando fuera necesario.

⁵⁴ “América para los americanos” hace referencia a una frase expresada por Jhon Quincy Adams y atribuida a James Monroe quien fuera presidente de los Estados Unidos en el año 1823. La *Doctrina Monroe* se refería a impedir cualquier intervención de Europa en territorio de América y que de hacerlo se vería con un acto de agresión que requería la intervención absoluta de los Estados Unidos a América. Esta expresión era una de tantas otras en la que sus predecesores se referían con el mismo objetivo de oponerse al colonialismo europeo. Unas inspirándose al aislacionismo de Europa George Washington “Europa tenía un conjunto de intereses elementales sin relación con los nuestros o si no muy remotamente” (1796), y desarrollaba allí también el pensamiento de Thomas Jefferson que expresaba “América tiene un hemisferio para sí misma”.

2. De la Teoría del Desarrollo a la Teoría de la Dependencia

2.1- Escenario histórico y geopolítico de la Teoría del desarrollo y su versión crítica la Teoría de la Dependencia

La revisión histórica acerca del proceso de la configuración del mundo y el afán de dominio que establecieron las grandes potencias para los países subdesarrollados, permitirá comprender -una vez más- algunos orígenes, cierta genealogía de la llamada teoría del desarrollo y su contrapartida: la versión crítica denominada “Teoría de la Dependencia”, que, además, aparece como una rebelión teórico-práctica de lo dominados por Occidente (endógena además de América Latina).

Se reconsidera el escenario por el cual, la URSS -que fuera heredera del imperio ruso- fue invadida tres veces por Napoleón, por Alemania durante la Primera Guerra Mundial y por la ocupación nazi durante la Segunda Guerra. Luego de ésta, la URSS obtuvo una vasta zona bajo ocupación, estableciendo estrategias para consolidar regímenes aliados a su perspectiva ideológica que le permitieran cuidar su frente occidental. Sin embargo, “[...] uno de los obstáculos para su expansión y consolidación fue que, se implantaron sin un respaldo social suficiente y sin la totalidad de apoyo que esta conquista requería [...]” (dos Santos T, 2002, p.2)

Época por la que -como estrategia de Estados Unidos- se establece la denominada Guerra Fría a partir de 1945; estrategia de confrontación global entre el Bloque occidental capitalista y el Bloque oriental comunista. El objetivo consistía en dominar hegemónicamente e impedir el avance de la unión soviética y su expansión comunista.

Este escenario fue altamente desfavorecedor tanto para la Unión Soviética como para los países aliados a ella, que no solo fueron presionados ideológicamente sino materialmente. El Bloque Occidental con su relato de superioridad presentó, delineó e instaló una cosmovisión del mundo y de las cosas, -modelos rígidos que intentaban transformar en leyes generales de la evolución- imprescindibles para su consolidación hegemónica.

Época por la que la inconsecuencia de modelos universales del llamado “desarrollo”, concebidos a partir de la necesidad de homogenizar la realidad, resultaron negativamente en el modelo del desarrollo del paradigma del industrialismo.

Dos innovaciones impactaron en el mundo: *el colonialismo*⁵⁵ y *la modernidad*, que siendo procesos previos a la 1ª Guerra Mundial -particularmente el bloque occidental-, dieron continuidad y desarrollo, en relación a los países especialmente del tercer mundo en, América, África y parte de Asia.

“ el colonialismo justificó la dominación de ciertos pueblos sobre otros bajo el criterio de la raza; blancos-cristianos-anglosajones y los otros,

⁵⁵ Cuando se habla de colonialismo, se está haciendo referencia al sistema social y económico de manera directa por el cual un Estado extranjero domina y explota una colonia. Por lo general se utiliza la fuerza militar imponiendo el control militar, político, económico y social, designándose a determinadas personas originarias del país conquistador para legitimar y asegurar el proceso de conquista. La colonización supone la usurpación y apropiación de la tierra, y con ella, de su riqueza y recursos; el sometimiento de la población en los términos culturales, religiosos etc. También se considera al colonialismo como una doctrina que legitima la dominación política y económica de un territorio o de una nación por el gobierno de un estado extranjero. Su componente justificatorio fue la implementación de una misión civilizatoria.

indios-negros-mestizos [...] estas características de superioridad e inferioridad estaban ya dadas naturalmente [...] la modernidad⁵⁶ bajo la premisa del universalismo, fue monopolizando una forma particular de ser, de sentir, de pensar y actuar de Europa [...] mientras el racismo justificaba la colonización territorial que aportó al desarrollo del capitalismo; el universalismo justificó la colonización cultural que facilitó la difusión de la modernidad” (de Souza Silva, 2001 , p.8)

Se impregnaron concepciones muy enraizadas de racismo y universalismo como modelos de “desarrollo” a través de la educación y de la ciencia y que hoy deberían estar desterrados.

El **universalismo** ignora y niega la *naturaleza del lugar* con sus características y particularidades; y el **racismo** niega las *diferencias del desarrollo* típicas de cada región. Así teniendo como bastión estas premisas, todo intento de implantar modelos, fórmulas, recetas al formato clásico europeo, entrará en crisis para algunos sectores de la población que advierten el impacto del capitalismo y la explotación de los países centrales. Esta crisis no se debe al origen clásico europeo, sí en cambio a que son propuestas particularmente sesgadas, desde lugares particularmente externos y cuyo destinatario -para el cual va dirigido el desarrollo- es inexistente. **Se advierte que, la “noble misión civilizatoria” presentada como bastión, es falsa.**

El imperativo de **moral civilizatoria** se va constituyendo en otra falacia del colonialismo; los favorecidos ayudan a los desfavorecidos, sin embargo, los desfavorecidos comienzan a sentir que estas pautas culturalizadoras y civilizatorias no les pertenecen y es allí cuando se inicia la resistencia y el reclamo por los derechos; aun sin comprender muy bien la dinámica de tales procesos. En consecuencia, en el neocolonialismo, los más desarrollados prometen desarrollar a los subdesarrollados. Este componente de desarrollo es indiscutiblemente asociado al de civilización. Un fuerte componente de dominación conlleva este proceso de los países centrales para la explotación de los países periféricos. Es decir, dominar para explotar.

La crisis del colonialismo, iniciada en la Primera Guerra Mundial profundizada después de la Segunda Guerra Mundial, colocaría en discusión algunas de esas interpretaciones de la evolución histórica.

La derrota nazi imponía un total rechazo de la tesis de excepcionalidad europea y superioridad racial. La modernidad se instaló fundamentalmente como un fenómeno universal, un estadio social que todos los nuevos pueblos (o regiones periféricas) debieran alcanzar, pues correspondía al pleno desarrollo de la sociedad democrática que una parte de los victoriosos lo identificaban con el movimiento liberal norteamericano e inglés, y otra parte, con el socialismo ruso.

Surge así una abundante literatura científica dedicada al análisis de esta problemática, bajo el título general de "teoría del desarrollo". La característica principal de esta literatura - como se expresó anteriormente- era la concepción de desarrollo como la adopción de normas de comportamiento, actitudes y valores identificados con la racionalidad económica moderna, caracterizada por la búsqueda de la máxima productividad, la generación de ahorro y la creación de inversiones que llevasen a la acumulación permanente de los individuos y, en consecuencia, de cada sociedad nacional.

⁵⁶ El subrayado es propio.

Es decir, la formación de capital humano originada por la división social del trabajo, en la búsqueda inexorable del lucro a través del mérito y la competitividad individual; ambos, confluyen de manera casi perfecta -según los desarrollistas- para obtener el desarrollo económico en las zonas periféricas al modelo de los países centrales.

A partir de la necesidad y del convencimiento por alcanzar el desarrollo se diseñaron, durante el Siglo XX, distintos modelos ideales más o menos coherentes de las formas de comportamiento compatibles con esa sociedad moderna, y se establecieron técnicas de verificación empírica más o menos desarrolladas para detectar el grado de modernización alcanzado por las sociedades concretas.

Así desde la concepción del desarrollismo, formulada como “la teoría del desarrollo” se buscó localizar los obstáculos a la plena implantación de la modernidad y definir los instrumentos de intervención capaces de alcanzar los resultados deseados en el sentido de aproximar cada sociedad existente a esa sociedad ideal. Por más que esas construcciones teóricas y técnicas pretendiesen ser neutrales en términos de valores, era imposible esconder la evidencia acerca de considerar a la sociedad moderna que naciera en Europa y se afirmara en Estados Unidos de América, como un ideal a alcanzar y una meta sociopolítica a conquistar.

El surgimiento de la modernidad requería ser encarado fundamentalmente como un fenómeno universal, un estadio social que todos los nuevos pueblos deberían alcanzar, pues correspondía al pleno desarrollo de la sociedad democrática. En un extremo, aquellos países que creían en las bondades y los beneficios del liberalismo, en el otro, los que sostenían que los procesos de deconstrucción de la colonialidad debían consolidarse desde la Unión Soviética.

La historia oficial daba cuenta de la necesidad de alcanzar el desarrollo económico de los países centrales y explicaban la realidad de los países periféricos -en su condición de subdesarrollo- en respuesta a una ausencia de desarrollo. El "atraso" de los países subdesarrollados era explicado, además, por los obstáculos que en ellos existía para su pleno desarrollo y modernización.

Sin embargo, a inicios de 1960 estas teorías pierden su relevancia y fuerza debido a la incapacidad del capitalismo de reproducir experiencias exitosas de desarrollo en sus ex colonias, que iniciaban su proceso de independencia a partir de la Segunda Guerra Mundial. Su crecimiento económico parecía más destinado a acumular miseria, analfabetismo y dependencia política, que lo parecido a un desarrollo y al bienestar de los pueblos.

Comienza a pensarse “la idea del desarrollo” desde el lugar de lo regional, desde los sectores más acallados, desde los más vulnerables y no desde la externalidad hegemónica. Va construyéndose la llamada Teoría de la Dependencia.

2.2. Del Desarrollo a la Teoría de la Dependencia

Las teorías desarrollistas resultaron ser insuficientes; de a poco se les fue cayendo el velo sobre los postulados acerca de las bondades para los pobres; a partir de ello, este complejo escenario habilitó una seria reflexión crítica -desde los pensadores latinoamericanos -, por comprender las limitaciones de un desarrollo iniciado en un periodo histórico en que la economía mundial estaba ya constituida bajo la hegemonía de enormes grupos económicos y poderosas fuerzas imperialistas.

La **Teoría de la Dependencia**, surgida en América Latina en la década del sesenta; intentaba explicar de manera crítica, las nuevas características del desarrollo socioeconómico de la región, iniciado de hecho entre 1930 y 1945.

Este enfoque de la dependencia habilitó la reflexión y los análisis sobre la situación de estancamiento socio-económico latinoamericano en el siglo XX, entendiéndola como una respuesta a la teoría de la industrialización de la CEPAL y a la teoría del desarrollo. Si las interpretaciones anteriores hacían referencia a centro-periferia; desarrollo-subdesarrollo, la *Teoría de la Dependencia* utiliza la dualidad **metrópoli-satélite** para exponer que la economía mundial posee un esquema desigual y perjudicial para los países no desarrollados. A estos, se les ha asignado un rol de subordinación -lo que conlleva el sometimiento y el endeudamiento- de producción de materias primas con bajo valor agregado, en tanto que las decisiones políticas y los mayores beneficios se realizan en y para los países centrales, a los que se ha asignado la producción industrial de alto valor agregado.

Desde la década de 1930, las economías latinoamericanas, bajo el impacto de la crisis económica mundial de 1929, se dirigían hacia la industrialización bajo el modelo de sustitución de importaciones de los países centrales. Así el capital concentrado por Estados Unidos, -luego de la gran depresión- se expande por todo el mundo para su inversión de tipo industrial.

Para la década del '40 esta economía bajo el modelo fordista les permitió incrementar la producción, la circulación y la revolución científico-tecnológica, iniciándose así un nuevo ciclo expansionista, exigiendo al resto de los países, estrategias económicas y culturales para la consolidación de las nuevas dinámicas de poder.

“Surgen las empresas multinacionales creadas de 1940 a 1960. Esa nueva realidad replicaba la noción de que el subdesarrollo significaba falta de desarrollo. Se abría camino para comprender el desarrollo y el subdesarrollo como resultado histórico del desarrollo del capitalismo, como un sistema mundial que producía al mismo tiempo desarrollo y subdesarrollo. Si la teoría del desarrollo y del subdesarrollo era el resultado de la superación del dominio colonial y del surgimiento de burguesías locales deseosas de encontrar su camino de participación en la expansión del capitalismo mundial, la teoría de la dependencia, surgida durante la segunda mitad de la década de 1960, representó un esfuerzo crítico para comprender las limitaciones de un desarrollo [...]” (dos Santos, T, 2002, p.5)

Los antecedentes al proceso reflexivo y crítico encarnado en Latinoamérica, lo delinea Theotônio dos Santos⁵⁷ cuando expresa:

“Los economistas suecos Magnus Blomström y Bjorn Hettne se convirtieron en competentes historiadores de la teoría de la dependencia [...] afirman que hay un "conflicto de paradigmas" entre el paradigma modernizante y el enfoque de la dependencia. Ellos identifican dos antecedentes inmediatos para el enfoque de la dependencia: a) Creación de tradición crítica al eurocentrismo implícito en la teoría del desarrollo. Se

⁵⁷ Theotônio dos Santos Júnior (1936-2018) Pensador brasileiro, se lo define como sociólogo, político, economista, escritor y profesor universitario. Considerado como uno de los creadores de la Teoría de la Dependencia.

deben incluir en este caso, las críticas nacionalistas al imperialismo euronorteamericano y la crítica a la economía neoclásica de Raúl Prebisch y de la CEPAL. b) El debate latinoamericano sobre el subdesarrollo, que tiene como primer antecedente el debate entre el marxismo clásico y el neomarxismo, en el cual se resaltan las figuras de Paul Baran y Paul Sweezy” (dos Santos T, 2002, p. 5)

Las distintas visiones de la Teoría de la Dependencia se nutrieron, además, con los movimientos populares que originaron la Revolución Cubana de 1962⁵⁸, en el que todo parecía obtener una amalgama con cierta consistencia, permitiendo echar luz a miradas descolonizadoras para la emancipación. Dicha consistencia de la Teoría de la Dependencia se estructura en ejes centrales.:

“[...] a) El subdesarrollo está conectado de manera estrecha con la expansión de los países industrializados; b) el desarrollo y subdesarrollo son aspectos diferentes de un mismo proceso universal; c) el subdesarrollo no puede ser considerado como primera condición para un proceso evolucionista; d) la dependencia no es sólo un fenómeno externo, sino que se manifiesta también bajo diferentes formas en la estructura interna (social, ideológica y política) [...]”. (dos Santos, 2002, p.5).

A partir de esta síntesis con respecto a los núcleos centrales de la teoría y dada la complejidad de la temática, muchos autores concuerdan sobre el surgimiento de corrientes dentro de la teoría de la dependencia. Se tomará la organización que realiza al respecto, André Gunder Frank (1991) citado por dos Santos.

“[...] dentro de los estructuralistas encontramos a Prebisch, Furtado, Sunkel, Paz, como así también Cardoso y Faletto. En lo que respecta a la teoría de la dependencia, además de Cardoso y Faletto, que aparecen relacionados con ambas escuelas, los demás pensadores mencionados son Baran, Frank, Marini, Dos Santos, Quijano [...]. Frank diferencia aún, en el debate sobre la teoría de la dependencia, entre los reformistas no marxistas, los marxistas y los neomarxistas” (dos Santos T, 2002, p.5).

Estos pensadores que aportaron a las distintas visiones de la teoría de la dependencia, tienen sus orígenes en las distintas formas de interpretar analíticamente los fenómenos sociales, económicos y políticos, desde la propuesta metodológica que sostenían y los trayectos de formación teórica de cada uno de ellos.

El debate científico se basó en un enfoque transdisciplinario “[...] la teoría de la dependencia intentó ser una síntesis de este movimiento intelectual e histórico [...]” (dos Santos T, 2002, p.7), en el que se denunciaba el carácter capitalista de Latinoamérica.

“Era, sin embargo, evidente que Frank estaba en lo cierto en la esencia de su crítica. América Latina surgió como una economía mercantil, volcada hacia el comercio mundial y no puede ser, de forma alguna, identificada como un modo de producción feudal. Las relaciones serviles y esclavistas

⁵⁸ La Revolución cubana es el principal resultado del movimiento de izquierda que provocó la caída del régimen del dictador Fulgencio Batista y la llegada al poder del líder del Ejército Guerrillero, Fidel Castro. Este proceso revolucionario tuvo como base filosófica al pensamiento de José Martí quien dedicó a la lucha por la independencia.

desarrolladas en la región fueron parte, pues, de un proyecto colonial y de la acción de fuerzas sociales y económicas comandadas por el capital mercantil financiero en pleno proceso de acumulación, que Marx considera primaria o primitiva esencial para explicar el origen del moderno modo de producción capitalista. Estas formas sociales de transición son de difícil caracterización. Ya lanzamos, en la época de ese debate, la tesis de que hay una semejanza entre las formaciones sociales de transición al socialismo y las formaciones socioeconómicas que servirían de transición al capitalismo [...]” (dos Santos T, 2002, p.8).

En un afanoso intento por develar las tramas que configuraron la penetración imperialista en Latinoamérica, se focalizó la discusión sobre la temática del feudalismo como uno de los núcleos problemáticos que se extrapoló posteriormente a un debate sobre la burguesía nacional. “Se trataba de saber hasta qué punto el socialismo de la región había creado una burguesía nacional capaz de proponer una revolución nacional democrática” (dos Santos T, 2002, p.8).

Theotônio dos Santos entendía que, André Gunder Frank polarizaba la discusión con su negación rotunda del carácter nacional de las burguesías latinoamericanas. Este último entendía -a decir de dos Santos- que las burguesías se habían formado en los intereses del comercio internacional, que se identificaban con los intereses del capital imperialista y abdicaban completamente de cualquier aspiración nacional y democrática.

De cierta manera, dos Santos contemplaba ciertas realidades del empresariado nacional y sus limitaciones para el sostenimiento y consolidación de los mercados internos; sin embargo, intentaba aproximarse a mostrar los límites estructurales de este proyecto frente a una expansión de las empresas multinacionales para el sector industrial. Entendía que las empresas multinacionales, poseían de vieja data, ventajas tecnológicas y sólo “[...] podrían ser detenidas en su expansión por Estados nacionales muy fuertes que necesitaban un amplio apoyo de la población obrera y de la clase media, sobre todo de los estudiantes, que aspiraban al desarrollo económico como única posibilidad de incorporarlos al mercado de trabajo” (dos Santos T, 2002, p.8).

Las limitaciones para la consolidación de la industria nacional, eran límites de clase en el proyecto nacional democrático.

“El golpe de Estado de 1964 cerró las puertas al avance nacional democrático y colocó al país en el camino del desarrollo dependiente, apoyado en el capital internacional y en un ajuste estratégico con el sistema de poder mundial. "Lo que es bueno para Estados Unidos es bueno para Brasil" la fórmula del general Juracy Magalhães, ministro de Relaciones Exteriores del régimen militar, consolidaba esa posición” (dos Santos T, 2002, p.9).

Si bien la realidad conspirativa en Brasil, mirada a través de Dos Santos, fue significativa, no lo fue menor en los otros países de la región latinoamericana. Sin embargo, amplios sectores de la tecnocracia civil y militar, sectores de trabajadores y de la propia burguesía nunca abandonaron totalmente el proyecto nacional democrático, “[...] de igual manera éste perdió su carácter hegemónico, a pesar de algunos momentos de irrupción en el poder central durante la dictadura [...]” (dos Santos T, 2002, p.9)

A partir del debate en la comunidad de académicos de enfoques interdisciplinarios, preocupados por identificar las configuraciones de poder que consolidaron a la burguesía nacional en las regiones de Latinoamérica y la misma evolución de los acontecimientos parecía confirmar otra temática puesta en evidencia por la teoría de la dependencia: la tendencia creciente de la pobreza y la exclusión social, “[...] como resultado del aumento de la concentración económica y de la desigualdad social. "Dependiente, concentrador y excluyente", éstas eran las características básicas del desarrollo dependiente asociado al capital internacional, destacadas por la teoría [...]” (dos Santos T, 2002, p.10)

Estos análisis del tipo de relación que establecía Estados Unidos con Latinoamérica, ponían de manifiesto que lejos de alcanzar el desarrollo para los más desfavorecidos, lejos de proteger a las economías emergentes, la teoría del desarrollo fue sólo un relato que habilitaba la mayor adhesión de los pueblos para obtener mayor control y explotación. Es decir, que la teoría del desarrollo fue en verdad -a decir de intelectuales latinoamericanos- una elaboración clara de una consolidación y legitimación de lógicas de poder netamente dependentistas y colonialistas.

La gran empresa conducida por Estados Unidos para direccionar a Latinoamérica, pareciera poseer un carácter dual en su misma naturaleza discursiva; en un plano el carácter proteccionista declamado con legitimación económica y financiera y en otro plano -traducido por la teoría de la dependencia- como reafirmación y consolidación de exhaustivos e integrales controles para la continuidad de la explotación y el bloqueo para el acceso a la mejora de la vida latina, aumentando la brecha económica, social y cultural entre países.

Lejos de lograr la expansión industrial de América Latina y su pasaje hacia el campo de los países industriales desarrollados, aumenta su distancia en relación con los países centrales colocados en la punta de la revolución post industrial, mientras las industrias obsoletas e inestables se concentran en los países de escaso desarrollo.

Se podría comprender que lo que estaba velado, era la conquista y dominio netamente económico a través de la penetración del capitalismo y la explotación de los recursos naturales de la región; para ello era necesaria la dominación política, descartando el componente humano de los pueblos, su calidad de vida, la educación, la salud, etc. De esta manera se niega la trayectoria histórica y regional de los pueblos, niega las particularidades de etnia, religión, etc.

La problemática del subdesarrollo y desarrollo necesita ser analizada dentro del proceso de evolución del sistema económico mundial. En éste, persiste la división entre un centro económico, tecnológico y cultural con una periferia subordinada y dependiente. En la actualidad la teoría de la dependencia tiene que seguir en agenda de la Política de los países latinoamericanos.

La riqueza del debate que se dieron los llamados independentistas, está en el foco que eligieron para repensar y relocalizar el núcleo de esta dependencia de los países de la región latinoamericana.

En una aproximación un poco más radical que Dos Santos, los aportes de André Gunder Frank⁵⁹ enfatizan la transformación estructural de la economía y la sociedad latinoamericanas provocada

⁵⁹ André Gunder Frank (1929 -2005) Nació en Berlín y murió en Luxemburgo, economista y sociólogo alemán, se lo considera uno de los grandes pensadores de la teoría de la dependencia en los años ´60. Estudio en la Universidad de Chicago, con una visión neomarxista, decide vivir algunos años en Latinoamérica y de allí se nutre de la experiencia latina y consolida su compromiso académico-político con la región.

por el crecimiento imperialista y de qué manera el subdesarrollo causado por el imperialismo en América Latina allanó el camino al neoimperialismo contemporáneo y a un subdesarrollo estructural aún más profundo; Frank, convencido además, de que estas estructuras ya anquilosadas y benévolas solo para el poder burgués, podrán ser fisuradas y eliminadas únicamente por medio de prácticas socialistas.” (Gunder Frank, 1967)

Gunder Frank si bien se posicionó en posturas radicales, tanto para interpretar las causas que originan la dependencia, como para determinar la alternativa para la transformación con la metrópoli; visibilizó el problema del subdesarrollo estructural de Latinoamérica a nivel nacional y local, éste - a su vez- originado y sostenido por las economías capitalistas de los países desarrollados.

“De manera encadenada, las contradicciones de la polarización expropiación-apropiación y metrópoli-satélite penetran totalmente el mundo subdesarrollado creando una estructura “interna” del subdesarrollo [...] para la generación de subdesarrollo estructural, aún más importante que el drenaje del excedente económico [...] es el infundir a la economía nacional del satélite la misma estructura capitalista y sus contradicciones fundamentales.” (Gunder Frank A, 1967, p.2).

Este pensador sostiene que, si el subdesarrollo de Latinoamérica fuera en realidad más que una condición externa impuesta desde afuera por los países centrales, o “la metrópolis”, y que primordialmente la extracción del capital se produce mediante el comercio, por consiguiente, la ayuda, -como argumenta por ejemplo dos Santos y otros teóricos-, sólo consistirá en implementar adecuadamente simples soluciones nacionalistas. De esta manera, sólo se debería enfocar en un duro y sostenido trabajo independentista con políticas nacionalistas. Pero -a decir de Gunder Frank-, precisamente “porque el subdesarrollo es integralmente "interno"- "externo", sólo la destrucción de esta estructura del subdesarrollo capitalista y su sustitución por el desarrollo socialista, puede ser capaz de constituir una línea política idónea para combatir el subdesarrollo” (Gunder Frank A, 1967, p.2).

Interesante recorrido histórico realiza Gunder Frank en su libro sobre “El capitalismo y el subdesarrollo”, cuando relocaliza el núcleo del problema de la dependencia y del vínculo entre la metrópolis y el satélite respecto de la “ayuda y las inversiones de capital extranjero”. Que lejos de ser una “ayuda benévola y humanitaria”, se consolida y se legitima la desigualdad y el poderío de la metrópoli. El atributo de ésta, es determinar la ayuda o no y la decisión de los satélites se reduce a bajo qué términos recibir esa ayuda e inversión.

Quizás para muchos, la temática de la inversión extranjera puede resultar realmente benévola; sin embargo, tales inversiones extranjeras son tan antiguas como el comercio exterior, y el verdadero problema que plantean, lejos de constituirse en un acto voluntarioso, bondadoso y merecedor de eterna gratitud, “[...] ha sido siempre y sigue siendo resuelto por las realidades objetivas y las necesidades del desarrollo histórico: junto con la explotación y la acumulación de capital, las conquistas y el comercio exterior [...] son parte integrante del desarrollo capitalista mundial [...]” (Gunder Frank A, 1967, p.169).

Respecto de la acumulación y la explotación originaria de América Latina, señala Frank:

“Cristóbal Colon expresará: “La mejor cosa en el mundo es el oro... Sirve hasta para enviar las almas al paraíso...” Cortés, el conquistador de México, agregó: "Nosotros los españoles, tenemos una enfermedad del corazón para la cual el remedio indicado es el oro." Los frailes franciscanos confirmaron: "Donde no hay plata no entra el evangelio." [...] La afortunada combinación de plata, indígenas y organización social precolombina en las áreas altamente civilizadas de México y Perú, permitió una multiplicación inmediata de las limitadas inversiones en transporte de hombres y mercancías. Como en Europa se carecía del capital y trabajo necesarios para producir la acumulación de capital básico y el desarrollo que sabemos ocurrió, el capital inicial tenía que venir del trabajo y la financiación extranjera de los indios de América Latina y los negros de África, que costaron, primero, el exterminio del 89% de la población (en México), luego la destrucción de varias civilizaciones y por último el subdesarrollo” (Gunder Frank A, 1967, p.170).

Es así que ni los portugueses, ni los holandeses, ni los ingleses encontraron en Latinoamérica la feliz combinación de plata, trabajo y civilización y tuvieron que trabajar para construir una economía colonial con recursos extranjeros. Con la financiación de España, organizaron economías agrícolas en los territorios de clima tropicales con los negros como labriegos, destinando lo producido a Europa.

Desde la conquista, el verdadero capital producido en América Latina se destinó al exterior e invertido allí con recursos de capital o de inversión propio de los latinos; si esto no es explotación, ¿qué resulta ser entonces? De esta manera, se convalidan una vez más las concepciones implantadas de la colonialidad y modernidad y su correlato, el universalismo y el racismo.

El acta fundacional de conquista de nuestros pueblos, diseñó y orientó la dependencia hasta nuestros días, siendo evidente la causa principal de las necesidades latinoamericanas de más capital para inversión, tal como el aportado por extranjeros.

Los postulados, aun radicalizados de Gunder Frank, no menos preocupantes y desalentadores, sostienen que el tipo de vínculo de los países centrales con Latinoamérica, se trasladan al interior de esta última, generando nuevas alianzas entre los sectores burgueses, ricos y poderosos de las regiones latinas, con los ricos y poderosos poseedores de capital extranjero. Las características de esas alianzas no se fisurarán ni con un fuerte espíritu nacionalista y quizás sí con un Estado nacional fuerte.

“En la era colonial del desarrollo capitalista, pues, el capital extranjero fue ante todo un estímulo auxiliar del saqueo de recursos, la explotación del trabajo y el comercio colonial, que iniciaban el desarrollo de la metrópoli europea y simultáneamente el subdesarrollo de los satélites latinoamericanos” (Gunder Frank A, 1967, p.172).

Sin embargo, los acontecimientos históricos demuestran que ante cualquier utopía nacionalista y popular proveniente de algunos sectores de Latinoamérica eran sofocados por las “ayudas metropolitanas” por la vía de las armas, del bloqueo -como en el caso de Cuba- e intervenciones militares.

Al respecto dice Frank para el caso en Argentina:

“Según el correcto análisis de Burgin en su estudio sobre el federalismo argentino, "el desarrollo económico de Argentina posrevolucionaria se caracterizó por un desplazamiento del centro de gravedad económico del interior hacia la costa, provocado por la rápida expansión de la última y el simultáneo retroceso del primero. El carácter desigual del desarrollo económico condujo a lo que fue en cierta medida una desigualdad que se perpetuaba a sí misma. El país resultó dividido en provincias pobres y ricas. Las del interior tenían que despojarse de grandes proporciones del ingreso nacional en favor de Buenos Aires y otras provincias del este". (Burgin, 811. En Brasil, Chile, México, en toda América Latina, los industriales, patriotas, y economistas de visión denunciaron este mismo proceso inevitable del desarrollo capitalista. Pero en vano: el desarrollo capitalista mundial, y la espada, habían puesto el libre comercio a la orden del día. Y con él llegó el capital extranjero” (Gunder Frank A, 1967, p.174).

Así se fue adentrando el imperialismo y la irrupción del capital extranjero y consolidando la dependencia, que, con la ayuda de los gobiernos latinoamericanos, los extranjeros se adueñaron - casi por nada- de inmensas extensiones de tierra y allí donde no se adueñaron de la tierra eran propietarios de todo lo producido, con sufrimiento, precariedad laboral y deterioro en la calidad de vida de las poblaciones latinas. Habían penetrado de esta manera, también en nuestra cultura, nuestro credo, nuestra economía.

Establecida en la era colonial y penetrada por el comercio del libre cambio, la estructura del subdesarrollo se consolidó en América Latina con el comercio y el capital imperialista del siglo XIX. Todos fueron grandes síntomas de una profunda, enraizada y expansiva dependencia.

Resulta doloroso y no menos prometedor el debate que se dio en la década de 1960 en el campo de las ciencias sociales con respecto a poner en tela de juicio la teoría del desarrollo, pudiéndose advertir que la teoría de la dependencia repensó la cuestión del impacto y los efectos del imperialismo para la región. Sin embargo, se hace imprescindible no dejar este debate iniciado en la década del '60 por lo que para los años '80 y en adelante, se presenta otra arremetida conservadora de corte Neoliberal.

Es así como el propio neoliberalismo se ocupa de devaluar la Teoría de la Dependencia, sobre la base de que esta estaba fundada en la relación asimétrica entre países desarrollados y subdesarrollados, y en tiempos del neoliberalismo esa asimetría ha sido desplazada del centro de los Estados desarrollados a las grandes corporaciones multinacionales, por lo que la dependencia no sólo está intacta, sino además acentuada, aunque uno de los polos haya cambiado su lugar de radicación.

Todo lo expuesto anteriormente sobre conceptualizaciones, versiones y perspectivas del pensamiento sobre el llamado “desarrollo” configuran, desde la Segunda Guerra Mundial a las veces de una cierta evolución en el pensamiento económico y social sobre el desarrollo.

El carácter que a lo largo del proceso histórico tuvieron las intervenciones sobre el desarrollo y los mecanismos de la cooperación internacional como una estrategia para “salvar” a los países de su situación de pobreza y alcanzar el ideal de la riqueza, es fuertemente dependiente de la propia concepción de desarrollo de los países centrales y la cooperación que las inspiran.

Así considerado, resulta importante recordar que las intervenciones de desarrollo no son “el desarrollo en sí mismo”, son sí un medio para avanzar en su senda; por consiguiente, es necesario tanto identificar el tipo de intervenciones, los objetivos que pretenden alcanzar y las estrategias implementadas a tal fin, como las distintas perspectivas o interpretaciones al respecto del intervencionismo exterior.

ellas aproximaciones al análisis de las conceptualizaciones sobre el desarrollo y su contrapartida la dependencia, las tramas de su configuración, los objetivos que persigue y el impacto que produjo este pensamiento en las distintas regiones de la periferia, son amplias, complejas y poco exhaustivas.

El Plan de desarrollo económico, político y social pensado, diseñado y ejecutado por la gran empresa estadounidense, tuvo desde siglos y que aún están vigentes, características notables por el alcance, la profundidad y la integralidad del mismo. Desde siglos Latinoamérica está en la mira de políticas económicas integrales de los países centrales, el campo educativo resulta igualmente seductor como estrategia legitimadora del mismo.

3. Teoría del Capital Humano

En articulación con el ideario del desarrollo, en este apartado intentaremos analizar la relación del tan anhelado desarrollo de los países de Latinoamérica, con la educación bajo la perspectiva de la Teoría del Capital Humano.

Es imprescindible enfocar un acercamiento conceptual sobre el recorrido de la teoría del capital humano desde sus inicios en la posguerra, centrando dicho enfoque en el papel que se le asignó a la educación en la formación del denominado “capital humano” y entre capital humano y el desarrollo; con el objetivo de eliminar las condiciones de pobreza de los países del subdesarrollo.

Para ello resulta pertinente hacer una mirada retrospectiva sobre el tema y recuperar la idea originaria de Adam Smith en relación a la idea de la riqueza y el trabajo de los individuos. Smith afirma que el origen de la riqueza de las naciones deriva del trabajo humano -entendiendo a este como producto de la división del trabajo⁶⁰-, de la acumulación de capital y de la valoración que los mercados realicen de manera natural y sin la intervención del Estado. Esta concepción sobre cómo se produce la riqueza se vinculó a la noción de los factores de producción, que son esencialmente el Capital y el Trabajo.

“La categoría del capital físico hasta antes de la década de los años cincuenta era considerada única responsable de la plusvalía. Actualmente, la categoría del capital humano se considera indisoluble a la del capital físico. El capital

⁶⁰ La respuesta que instaló Smith ante el gran interrogante sobre cómo aumentar la riqueza de las naciones, fue a través de la concepción de la “división de trabajo” que consiste en la especialización y cooperación de las fuerzas laborales en diferentes tareas y roles con el objetivo de mejorar la eficiencia y la productividad.

humano, es definido inicialmente, como un conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos, habilidades, que el hombre adquiere y se encuentran vinculados a la productividad. La teoría del capital humano, es un preocupado intento por descubrir los elementos o características que expresen los vínculos entre éste y el capital físico y poder así definir hasta qué punto, y en qué proporción, el capital humano se vincula e influye en el proceso productivo y su rentabilidad. Esta teoría considera que, sobre la base del conocimiento de estos elementos, y sus características, se podría formular un modelo más o menos cercano a los conocimientos, capacidades y habilidades propias que surgen por el proceso educativo y que son requeridos para cada trabajo de la esfera productiva [...]” (Garrido Trejo C, 2007, p.4)

Con estos precedentes y durante la década de los sesenta, este argumento fue refinado en el resto del mundo por Schultz y Becker, dando lugar a la denominada “Teoría del Capital Humano”.

El término de Capital Humano es usado en el campo de las teorías económicas del crecimiento⁶¹ para designar a un supuesto factor de producción⁶² dependiendo de la cantidad, de la calidad, del grado, de formación y de la productividad⁶³ de las personas incluidas en un proceso productivo.

Surge en el contexto político de la Guerra Fría, caracterizado por la mística de un cambio dado por la tecnología, las ideas sobre desarrollo y las teorías desarrollistas. Estados Unidos trabaja e impulsa esta línea, con la elaboración de un informe en la Comisión Wolfe,

“[...] en 1949 la Comisión Wolfe sobre recursos humanos, que publica en 1954, un informe con un título revelador: *America's resources of specialized talents*. Con informes de este tipo, la opinión pública va tomando conciencia de la importancia de los recursos humanos para la buena marcha de la nación que tira del bloque occidental, el cual se encuentra embarcado en una aventura de competición tecnológica con el bloque oriental. En el fondo, palpita una especie de visión optimista de la ciencia y de la tecnología. El papel central de la educación, recogido por autores como Burton Clark⁶⁴, salta rápidamente a la vista: la educación es la que renueva el conocimiento científico del que se extraen las tecnologías necesarias para impulsar el progreso, especialmente

⁶¹ La expresión “crecimiento económico”, se refiere al aumento de la renta (ingresos nacionales) o el valor de los bienes y servicios que produce una sociedad a través de la economía en el que siempre es respecto a un periodo determinado. Es decir que se refiere al incremento de ciertos indicadores de un país o región y que en función de ellos elevaría los estándares de la población y su calidad de vida.

⁶² La expresión “factor de producción” hace referencia a todos los recursos empleados para producir bienes y servicios que tiendan a satisfacer las necesidades de las personas.

⁶³ La expresión “productividad” es la relación entre la cantidad de todos los productos obtenidos por un sistema productivo y los recursos utilizados para obtener dicha producción; también puede ser entendida como la relación entre los resultados y el tiempo utilizado para obtenerlos; así, cuanto menor sea el tiempo que lleve obtener el resultado deseado, más productivo es el sistema. La productividad vendría a constituirse en uno de los indicadores de eficiencia, relacionando cantidad con calidad y tiempo estimado de obtención de lo producido.

⁶⁴ Burton R. Clark (1921-2009) Sociólogo californiano. Su principal aporte es acerca del éxito de un tipo de educación superior, vinculada al entorno que responda de manera proactiva a las necesidades del mercado. Con una perspectiva conservadora en el sostenimiento de los valores académicos y de la misión de la institución; elabora un tipo de educación llamada Universidad Emprendedora.

el económico. Una consecuencia fundamental de la extensión y éxito de estas ideas es la tremenda expansión educativa que tiene lugar entre 1950 y 1970, expansión que aún hoy, continúa” (Gil Villa, 1998, pp. 314-315)

Teoría impulsada de forma integral y en lo que respecta al ámbito científico se pone en evidencia el enfoque económico en educación, “[...] de inscribirse en lo que I. Alonso Hinojal llama funcionalismo tecno-económico, cuyas problemáticas estarían bien comunicadas con el debate sobre la igualdad de oportunidades. Algunos de los elementos ideológicos y teóricos de los que se nutre, están constituidos, en un plano remoto, por la sociología positiva de Saint-Simon, Comte y Durkheim, como bien señaló Carlos Lerena; y en un plano más cercano, por la teoría de la estratificación social de Davis y Moore” (Gil Villa, 1998, p. 315-316)

La adscripción al enfoque que plantea el escrito de “Recursos de América del talento especializado” de Clark, el conocimiento situado en el centro de la escena para dinamizar del crecimiento, la **meritocracia** y la **ideología liberal** configuran escenarios propicios para el sostenimiento de este enfoque de capital humano.

Se inscribe la idea acerca de insistir en los rendimientos sociales y privados, para ello se tendrá que universalizar la educación con una fuerte inversión, lo cual conllevará a igualar las oportunidades y los ingresos de cada individuo, que, al incidir en la productividad del trabajo, también aumentarán.

A partir de estas expresiones de carácter netamente técnico, se ha extrapolado al campo de las ciencias sociales y designándolo como “recurso humano”. Así la mejora en recurso humano o en la mejora del capital humano, hace referencia a un cierto grado de habilidades, destrezas, experiencia y conocimiento de ciertas personas dentro de una institución, lo que a su vez incide en la optimización del tiempo, permitiendo una elevación del producto final.

Específicamente en el campo educativo se le atribuye al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y talentos que posee una persona y la hacen apta para desarrollar actividades específicas.

Es decir, que ciertos componentes inherentes del campo económico se extrapolan casi mecánicamente al campo de las ciencias sociales, construyendo la concepción de **capital humano**.

Este concepto de capital humano fue esbozado y refinado -como se mencionó anteriormente- a mediados del siglo pasado a partir del estudio sociológico realizado por Theodore Schultz⁶⁵ y Gary Becker⁶⁶.

⁶⁵ Theodore William Schultz (1902-1998) economista estadounidense. En 1979 fue honrado con un Premio en honor a Alfred Nobel. Criticó la importancia que estos países otorgaban al proceso de industrialización a costa del sacrificio de la agricultura. En 1959 realizó estudios sobre la teoría económica del Capital Humano. El desarrollo de la teoría del capital humano se inicia reconociendo que para la explicación de ciertos fenómenos macro-económicos (como, por ejemplo, el crecimiento del ingreso nacional) es necesario incluir, además del factor capital y trabajo, un tercer factor, que considera el conjunto de habilidades y capacidades de los trabajadores. Tales habilidades humanas se desplegarían en el campo educativo, por consiguiente, se hacía necesario e imprescindible invertir y financiar la educación. Este trabajo tuvo mucho impulso, gracias a los desarrollos efectuados por Gary Becker y Jacob Mincer; a partir de ellos se han generado diferentes desarrollos teóricos.

⁶⁶ Gary Stanley Becker (1930-2014) economista estadounidense. Estudiante y docente de la Universidad de Chicago, de donde presentó su tesis “La economía de la discriminación racial”. Afirmó en múltiples ocasiones que fue ahí en donde encontró y desarrolló su interés por el estudio de las ciencias sociales, influenciado por Milton Friedman, quien realizaba estudios relacionados con problemas del mundo real, como mercados laborales, capital humano, entre otros. El interés que ambos tenían por estos temas los llevó a trabajar juntos en investigaciones en donde explicaban temas como los prejuicios de los ingresos, empleo y las minorías

De acuerdo con el trabajo de estos autores, gran parte del crecimiento económico de las sociedades occidentales podían explicarse de manera exitosa, si se introducía una variable llamada capital humano en relación con el nivel de formación especializada que tenían los agentes económicos, tomando como tales a los individuos de una sociedad.

Esta posición se traducirá en dos planos: una macroeconómica y otra microeconómica. El plano macroeconómico estará dado por un aumento de los costes públicos y privados en educación, a nivel nacional, lo que llevaría y junto con otras inversiones, a un aumento de la renta nacional. En el plano micro, un aumento de los años de educación (escolarización) a nivel individual, dará lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador en su puesto de trabajo y a una mejora de los ingresos. Así quedaba un poco más definido que se debía invertir en educación para que los sujetos no sean improductivos.

En el plano macroeconómico esta teoría se constituye como una continuidad de la teoría de neoclásica del desarrollo expuesto por Schultz, que considera que, para salir de un estado de economía tradicional, se debía trabajar en los procesos de acumulación del capital y la desigualdad sería el motor que impulsaría esta tasa de acumulación creciente. Por tanto, con el paso del tiempo, se fortalecería la economía y naturalmente se produciría la distribución, disminuiría el desempleo, la producción aumentaría y existiría una transferencia de ingresos del sector tradicional al moderno, lo que llevaría a mejorar los ingresos de los individuos.

Un factor explicativo del crecimiento económico de la teoría, lo constituye el campo educativo

“[...] la educación, entonces, es el principal capital humano, en cuanto es concebida como productora de capacidad de trabajo [...] el proceso educativo, escolar o no, queda reducido a la función de producir un conjunto de habilidades intelectuales, el desarrollo de determinadas actitudes, la transmisión de un determinado volumen de conocimientos que funcionan como generadoras de la capacidad de trabajo, y consecuentemente de producción. De acuerdo a la especificidad y complejidad de la ocupación, la naturaleza y el volumen de las habilidades deberán variar. La educación pasa entonces, a constituirse en uno de los factores fundamentales para explicar económicamente las diferencias de capacidad de trabajo y, consecuentemente, la diferencia de productividad y renta” (Frigotto, 1998, p. 49)

La inversión en el factor humano dentro del punto de vista macroeconómico pasa a constituirse uno de los determinantes para aumentar la productividad y una herramienta para superar el atraso. Desde el punto de vista microeconómico, este análisis explicaría las diferencias individuales de la productividad y de la renta y por tanto de la movilidad social.

“Esta tesis central que vincula educación a desarrollo económico, a la distribución de la renta se va configurando en una teoría del desarrollo” (Frigotto, 1998, p.49)

con ayuda de la teoría económica, siendo los supuestos de racionalidad y maximización de la utilidad, características importantes de cada uno de sus estudios. Así como Theodor Schultz, le fue otorgado el Premio en memoria de Alfred Nobel en 1992 por ampliar el dominio del análisis microeconómico a un mayor rango de comportamientos humanos fuera del mercado. Por otro lado, recibió la medalla presidencial de Estados Unidos de la paz en el 2007, la cual es otorgada a aquellos ciudadanos que hubiesen contribuido con la paz de los ciudadanos. Se lo considera, además, como el máximo exponente y defensor del liberalismo económico.

La teoría del capital humano nació oficialmente como una aproximación para explicar la parte del crecimiento de la renta que no era atribuida en los cálculos a los factores tradicionalmente considerados como a las tierras cultivadas, al capital fijo, etc. Se entendió luego, que podía provenir de una nueva consideración sobre el trabajo humano para lograr mayor productividad.

Es decir, que, situando al trabajo en clave de mejora, requería, por ende, mayor cuidado, mayor protección y en términos económicos, mayor inversión. Sobre este aspecto en particular, Schultz y Becker difieren de Smith en relación al papel que le asignan al Estado como proteccionista e inversor del trabajo.

Es decir, que en la pretensión por identificar ciertos indicadores que promovieran el crecimiento económico - en forma directamente proporcional y lineal- el trabajo constituyó un componente para obtener riqueza, para ello, por un lado, se debía invertir fuertemente en ese sector y por el otro en educación.

Ante estos postulados también se pronuncian los organismos internacionales en favor del trabajo y por consiguiente de la educación como ejes claves para lograr crecimiento económico en las distintas regiones. Así la OCDE⁶⁷, afirma la necesidad del impulso al trabajo a través de la educación, promoviendo además, políticas de Estado que habiliten el sostenimiento de la inversión y la expansión en el campo educativo para alcanzar el crecimiento económico de las regiones.

“La OCDE (1998, p.19) reconoce en este punto tres etapas de la teoría que iba conformándose. Autores como Launched en las postrimerías de los años cincuenta, más tarde en los sesenta, Schultz, Becker y Mincer, constituyeron la primera generación de críticos que hablaron sobre el capital humano. Esta etapa alcanzó su apogeo en la década de los años setenta. La segunda etapa, desarrollada durante la década de los años ochenta, constituyó según la OCDE, una serie de trabajos duros que demolió los supuestos simplistas y optimistas de la primera generación, demostrando que hay una positiva tasa de retorno sobre la educación y el adiestramiento en el trabajo. La tercera etapa se ha aplicado una vez más, al análisis de la tasa de retorno y a la valoración del capital humano. Quedaría por agregar en este punto, la insistencia de la OCDE en cuanto a fomentar políticas públicas y educativas que destaquen la educación como factor determinante de la formación del capital humano y la creación de sistemas para valorarlo” (Garrido Trejo C,2007, p.7)

⁶⁷La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- es un Organismo Internacional de carácter intergubernamental del que forman parte 37 países miembros y países en vías de desarrollo, creada en 1960 con sede en París, para dar continuidad y consolidar el trabajo realizado por la antigua Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) que se había constituido para canalizar la implementación del Plan Marshall. La OCDE sustituyó a ésta en la tarea de impulsar la reconstrucción y el desarrollo en el continente tras la Segunda Guerra Mundial. Plantean por objetivos como el de lograr la máxima expansión de la economía y del empleo y aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial. En este Organismo, la Argentina se constituye como país de economía emergente y por ende como país adherente.

Un área que estaba en la mira de economistas y sociólogos en perspectiva económica, fue el campo educativo; constituyéndose en breve como un componente nodal para el desarrollo económico de los países; concepción ésta, sostenida en el tiempo y legitimada por los Organismos Internacionales:

“Banco Mundial (1990), BID (1994, 1995) y CEPAL (1993) afirman que cuando mayor es la inversión en los recursos humanos y mayor la calidad de la educación, mayor es la productividad y el ingreso real per cápita. Aun cuando existe un largo período de gestación, los efectos sobre el crecimiento económico son evidentes a corto plazo; destacándose la vinculación entre la educación superior y el sector productivo”. (Garrido Trejo C, 2007, p.7)

La idea de que el capital humano es propiciador de crecimiento económico y que los componentes claves para alcanzarlo son educación y capacitación laboral, conlleva un enfoque de economía, de capital, de trabajo y de educación de manera particular; que Schultz lo define como:

“[...]aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo[...] los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo (Schultz, 1972a) [...] el capital humano se caracteriza porque, no puede venderse ni darse a otro y lo lleva consigo el sujeto a donde quiera que vaya, ningún otro puede aprovechar el capital humano de una persona, se mantiene, en tanto tenga vida quien lo posee, para adquirirlo, el individuo emplea principalmente, parte de su tiempo en la juventud, no se devalúa con el tiempo[...]” (Villalobos y Pedroza, 2009, p.288)

Haciendo una aproximación de esta teoría desde una perspectiva crítica, se comprende que estas concepciones subyacentes marcaron el camino para el diseño de Políticas públicas en el campo de la educación y el trabajo de manera muy particular, poniendo en valor el desarrollo de las personas como logros netamente técnicos, instrumentales; las habilidades y destrezas alcanzadas sólo con esfuerzo individual, no compartidas, mezquinas, eternizadas, etc.

En este tipo de enunciados - proveniente de un referente de época como Schultz dentro del campo de la sociología en perspectiva económica- se observa, la existencia de cierta unilateralidad en la argumentación del capital humano. Se enfatiza el vínculo entre la educación, la productividad y la elevada consideración al beneficio monetario como finalidad, y no como medio para un desarrollo social. Llevados al campo fáctico, convierte al individuo como una mera herramienta del crecimiento económico, olvidando la consideración clásica de la educación que aboga por el desarrollo armónico de las capacidades individuales para la resolución de las necesidades sociales. El beneficio individual y de la sociedad como dos factores de finalidad en la educación, constituyen un criterio que persigue el equilibrio entre la cantidad y la cualidad.

La Teoría del Capital humano, plantea un vínculo estrecho entre el conocimiento y la economía; mirado en un plano, dicho vínculo tiene una complementariedad indiscutible y necesaria para el

desarrollo. El conocimiento promueve y sostiene el crecimiento económico y en sentido inverso, a mayor acceso o a mayor inversión económica estimulará el alcance de mayores niveles de conocimientos.

Sin embargo, este mismo planteo de la teoría, mirada en un plano poco visible, pareciera que la relación entre el conocimiento y el éxito económico se piensa sólo en términos funcionales valorando únicamente el papel del conocimiento, dejando de lado los elementos estructurales que la rodean y los sentimientos, valores y emociones individuales. Destaca de modo unilateral como objetivos fundamentales, la idónea productividad ideal que un trabajador debe poseer para incrementar la producción y la riqueza económica de un país, considerando los beneficios monetarios como fin. Margina los efectos que pudieran añadirse al desarrollo social, o el sentimiento de cosificación que experimenta el sujeto.

Ciertos aspectos para el proceso de la formación de individuos productivos a la sociedad que la presente teoría no plantea, estarían dados también por las condiciones de salud, las condiciones que ese mismo trabajo especializado instala vivienda, alimentación, esparcimiento, etc.

Otro de los componentes que incorpora la teoría del capital humano para justificar la inversión y bajo la concepción que subyace en torno a educación como gasto o inversión; es la tasa de retorno.

“La tasa de retorno se define como “la diferencia entre el producto y los salarios sobre los acervos netos del capital o alguna variable que indique la inversión realizada en un período de tiempo determinado” (C. Ruiz, 1996, p.18). Los costos de la educación son estimados a través del tiempo que un individuo o la sociedad en su conjunto hubiera podido dedicarse a actividades que involucran un salario y los costos directos sobre los mismos. Por ejemplo: material de estudio, viáticos y transportes” (Garrido Trejo C, 2007, p.7)

En virtud de esta visión, se puede pensar de manera utilitarista, que es conveniente invertir en educación para obtener un buen porcentaje en la tasa de retorno y nada más. En este planteo, surge otro interrogante para analizar y es que, si las tasas de retorno en la educación son superiores a las del capital físico y cómo se comporta este componente entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, entre los niños y jóvenes de los distintos sectores socio económicos y culturales diferentes y sobre si la universalidad de la educación ha generado una tendencia a la baja en las tasas de retorno.

Si a los cálculos que proponen los teóricos del capital humano se le incorpora esta complejidad de componentes, quizás las ecuaciones no resulten de manera tan exitosa como la predicen y menos aún si resulta que el ser humano a través del conocimiento, realizará un giro transformador respecto del amo. De manera que, para que no se cumpliera el viejo lema chino: “...no morder la mano de quien te da de comer...” debían sesgar dicho conocimiento y de esa manera la tasa de retorno se podría parecer a lo pronosticado.

El componente sobre la tasa de retorno aplicado a educación, busca la medida y el cálculo, obteniendo así argumentos que justifican la aplicación de esta teoría e insisten en marginar

consideraciones de lo humano. Elemento inherente al proceso de construcción del conocimiento social y cultural.

En un análisis aproximado de la teoría del capital humano, se podría argumentar, que, bajo este enfoque, se dislocan de manera profunda y hasta peligrosa valores como lo “útil”, por el de ser humano íntegro; “capacitado y pleno de conocimientos” en lugar de educado o mejor dicho emancipado y libre; “crecimiento” en lugar de desarrollo social y cultural. Se destaca la consecución del conocimiento netamente academicista, mecánico, instrumental, aislándolo además de otras esferas de tipo subjetiva, política y cultural que resultan fortalecedoras de conciencia social para la persona.

Todo el discurso teórico que nos ha ocupado, permite inferir que la teoría del llamado capital humano, provoca diluir la jerarquía de lo humano, en una categoría de la función productiva.

Provoca en el individuo, la sensación de ser un sujeto cosificado al señalar que forma parte del componente productivo. Aquí el sujeto cosificado se constituye en un Ente de verdad llamado “Capital humano”, en lucha por la eliminación de su ser. El capital humano es el ídolo ante sí y los demás, y su valor radica en ser ente de conocimiento, capacidades, habilidades y destrezas.

Los supuestos arriba expresados, ponen de manifiesto que se presume una relación directa entre *educación, empleo e ingresos*, y que en dicha relación participan diferentes actores sociales: trabajadores, empleadores, sistema educativo, capital físico y capital humano, entre otros; así la conjugación de todos estos factores propicia el desarrollo económico de los países. No obstante, lo anterior - aunque sabemos que cuando se lleva a cabo una inversión, se establece una relación entre ingreso y capital -, al analizar esta relación, con frecuencia queda excluido todo tipo de capital humano, debido a que resulta difícil su medición.

La inversión en educación que estos teóricos plantean, termina siendo una práctica ilusoria; por un lado, no queda claro si sería el Estado quien debe de invertir en educación y trabajo, por otro lado, la concepción credencialista, de producción individual, meritocrática, selectiva, por lo que ciertas habilidades y destrezas de los individuos serán las que tendrán éxito para ocupar puestos laborales que les permitan mejorar la calidad de vida. La pregunta al respecto, y para quienes no posean tales condiciones personales esperables para el sector capitalista es: ¿qué les espera? El núcleo de la teoría del capital humano es la concepción que estos teóricos tienen acerca del capital y del

capitalismo⁶⁸ como sistema económico y no como modo de producción tal como lo plantea Karl Marx⁶⁹ y sus seguidores.

El capitalismo sostiene que cuanto más educación se acumule (como si la educación fuese un capital fijo y acumulable), mejor posición social puede alcanzarse. Ahora, la supuesta “posición social” no es para todas ni para todos, al ser escasa y deseable, provocará desigualdad entre los individuos de una sociedad. Por consiguiente, lo que en el fondo se persigue es que la desigualdad se constituya en el motor de ese camino para obtener la eterna felicidad o traducida en los términos de esta teoría “la eterna riqueza”.

Si recuperamos el vínculo educación- trabajo, las perspectivas críticas también tienen algo para decir con Bowles⁷⁰ quien al respecto expresa:

“[...] quien basa su crítica en el contexto de su teoría de la correspondencia entre la escuela y el trabajo. Señala que este último no explica totalmente la producción porque se obvia a la educación-formación como factor productivo, además de que se elimina el factor clase social. Por otra parte, el sistema educativo no solamente produce capital humano, sino que segmenta la fuerza del trabajo, pide el desarrollo de la conciencia de clase y legitima la desigualdad económica, al proporcionar un mecanismo de meritocracia asignando a los individuos posiciones laborales desiguales [...]” (Garrido Trejo C, 2007:15)

⁶⁸ Al capitalismo se lo define como, un sistema de organización económica en el que los medios de producción o capital físico (recurso natural, transporte, energía, maquinarias, herramientas, dinero etc.) pertenecen a los capitalistas mientras que los obreros están privados de ellas; como un régimen basado en la propiedad privada sobre los medios de producción y por consiguiente la explotación del trabajo asalariado. Los orígenes de un régimen económico basado en la explotación, surge cuando se produce un excedente de la producción en las comunidades primitivas, a éste excedente se lo apropian determinadas personas y/o grupos, va surgiendo la división del trabajo, la división de clases sociales y la división de los privilegios de aquello producido. Esta etapa del esclavismo es previa a la etapa del feudalismo como sistema también basado en la propiedad privada de las tierras por parte del señor feudal y los campesinos le entregaban al señor feudal una buena parte de lo producido. Ya para el Siglo XVIII con la Revolución Industrial aparece claramente el sistema económico de corte capitalista. Las características organizativas del capitalismo se basan en que: el máximo beneficio o *lucro* orienta las decisiones, los *precios* se constituyen indicadores a seguir y el *mercado*, es un mecanismo de coordinación del sistema. Tres componentes se constituyen como principios rectores del sistema capitalista desde los orígenes en su fase de capitalismo comercial, la segunda fase el capitalismo industrial y la tercera fase el capitalismo financiero. Los orígenes de esta última fase se consolidan a finales de la Segunda Guerra Mundial con, un marcado crecimiento económico del capital y del proceso de centralización del mismo y con el surgimiento de las empresas transnacionales como efecto de fuertes competencias de las grandes empresas.

⁶⁹ Karl Marx (1818-1883) filósofo alemán que sienta los lineamientos de la doctrina comunista, considerado como el padre del socialismo científico y escribe una obra *El Capital publicada* en 1867, poniendo de manifiesto una crítica sostenida a la economía política en tanto sistema económico del orden establecido. Planteó una teoría de corte revolucionaria para la superación del capitalismo que debía de ser el “socialismo”, siendo los modos de producción capitalista y sus relaciones de producción y circulación producen la división y la lucha de clases. Incorpora categorías para repensar concepciones del sistema capitalista como un modo de producción, conceptos como dialéctica, plusvalía, alienación, fuerza productiva etc.

⁷⁰ Samuel Bowles (nacido en 1939), economista estadounidense y profesor con base de pensamiento neomarxista, continúa enseñando cursos de microeconomía y la teoría de las instituciones. Se lo reconoce junto a Herbert Gintis, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein en el desarrollo de las llamadas teorías de la reproducción, siendo estas un conjunto de teorías que intentan describir y explicar cómo se configura el campo educativo mediante el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales vigentes. Estas teorías surgieron en los años '60, años '70 y años '80 principalmente en Francia y Estados Unidos, aunque su influencia se extendería al resto del mundo.

Para el capitalismo, ese sujeto cosificado, mitad cosa-mitad humano, desvalorizado, se convierte en una gran mercancía, sinónimo de ganancias extraordinarias y alta rentabilidad. El objeto subjetivado es la categoría “capital humano”. El conocimiento debe hacerse acompañar por la construcción de una serie de componentes éticos y políticos que propicie un análisis reflexivo de su condición de clase, de la libertad, de la emancipación, en clave de mejora para la calidad de vida de los pueblos, para provocar una integración productiva en aras del desarrollo social.

Es decir, que en un escenario capitalista y para los capitalistas, la implementación y difusión de esta teoría debería constituir todo un éxito para todos los países en vías de desarrollo; esta afirmación y tal como la plantean, debería vigilarse con mucha atención. Debería ser tema de continuo debate y observancia para fisurar este tipo de enunciados, visibilizando las falacias que contiene.

En definitiva, la Teoría del Capital Humano es una instrumentalización del sistema capitalista fuertemente instalado en el mundo luego de la Segunda Guerra Mundial.

3.1. Mirada crítica a la Teoría del Capital Humano

Esta teoría, reduce al ser humano a la simple condición de recurso como cualquier otro, que se usa y se desecha cuando ha cumplido el fin para el cual ha sido adquirido, de la misma manera y frente a situaciones de crisis, el componente de “lo humano” no se tendrá en cuenta.

Mientras el trabajador o el estudiante den respuesta eficiente y eficaz será considerado productivo, de lo contrario se lo marginará o expulsará del circuito productivo o del circuito del sistema educativo, traduciéndose en despido o deserción respectivamente.

Expresará Smith: “Un hombre educado a expensas de mucho trabajo y tiempo, en cualquiera de aquellos oficios que requieren una destreza y pericia extraordinaria, debe compararse a una de estas costosas máquinas [...]” (Ramírez D. 2015, p.317). El trasfondo de este enfoque utilitario es la similaridad del hombre con una máquina y, por lo tanto, el individuo en su condición de cosa convertido en mercancía comercial (se vende y se compra) determinándole la posibilidad de colocarle un precio de acuerdo a su productividad en un tipo de trabajo determinado, a la acción del propio hombre y al desarrollo de sus capacidades superiores. El desarrollo del hombre producto de su formación para el trabajo, debiera permitirle contribuir al logro de una sociedad mejor, a preservar la continuidad cultural e histórica.

Sin embargo, el dueño del capital físico es quien recibe una interesante y favorable renta o beneficio por ser dueño del capital, de la misma manera el propietario del conocimiento por poseer la especialización o experticia también debiera recibir una renta por el capital invertido durante años de formación para trabajar con ese capital físico.

“En este sentido se puede señalar la pérdida de la posibilidad de realización del individuo por medio del trabajo, al convertirse éste en una actividad mercantil, necesaria para poder obtener los medios de subsistencia y que contribuye a transformar el dinero en capital, de acuerdo con el planteamiento de Marx (1991), según el cual, el poseedor de dinero para convertirlo en capital tiene que encontrar en el mercado el obrero libre en dos sentidos; de una parte, ha de disponer libremente de su fuerza de trabajo como mercancía y, de otra parte, no ha de tener otras mercancías que ofrecer en venta” (Ramírez D. 2015, p,317)

Este proceso de producción conlleva también condiciones históricas producto de largas y profundas transformaciones; así un producto, para que se convierta en mercancía, es necesario que no sea creado como único medio de subsistencia para el productor, lo cual acontece con el trabajo en el sistema capitalista y con las habilidades especiales que adquiere el trabajador por medio de los diferentes procesos de educación y formación para el trabajo; en este sistema, la educación y la formación, no están orientadas a contribuir con el logro de mayores niveles de libertad para los individuos, sino que están orientadas a prestar servicios productivos que los trabajadores venden en el mercado y las organizaciones compran.

Es decir que el capital físico y el trabajo son considerados, dentro del sistema capitalista, de la misma naturaleza y son *capitales*. Por lo cual, la producción que resulte de la adquisición de habilidades y conocimientos como consecuencia del proceso educativo, no son absorbidas por su productor, sino que son expuestas a la venta en el mercado y con un precio, convirtiéndose, por ende, en una mercancía. Esta transformación del trabajo en mercancía lleva per se, una *división social del trabajo*⁷¹, tan desarrollada que en ella se consume la división entre el valor de uso (es la propiedad de un determinado bien para producir el bienestar o satisfacción del hombre) y el valor de cambio (es la propiedad por medio de la cual un bien se puede vender en un mercado), y es el resultado de tener incorporado trabajo del hombre que ha sido socialmente acumulado a lo largo de un proceso histórico de desarrollo de las diferentes formas de producción.

“La división social del trabajo es condición para la existencia de la producción de mercancías, aunque la producción de mercancías no es, condición para la existencia de la división social del trabajo. Esto encierra una gran contradicción; de un lado, el valor de cambio es el fruto del trabajo del hombre que se ha logrado acumular, pero al mismo tiempo, el trabajo del hombre por sí mismo se convierte en valor de cambio al ser comprado y vendido en el mercado (Marx 1991)” (Ramírez D. 2015, p.318)

⁷¹ La categoría de “división social de trabajo” es sostenida de manera diferente por Adams Smith y Karl Marx. Smith sostenía que es necesaria esta división porque permite la especialización en las tareas, aumentando así cuantitativamente la productividad, se ahorra tiempo y capital, por consiguiente, una diversificación de sueldos que correspondían a diferentes tareas. En cambio, Marx sostenía que, el aumento de la especialización podía generar trabajadores con peores habilidades y falta de entusiasmo por su trabajo, siendo este proceso un trabajo alienado los trabajadores se vuelven cada vez más especializados, el trabajo se vuelve repetitivo, se necesita menos entrenamiento y disminuiría la cualificación. Sostenía además que la cooperación laboral entre los trabajadores debía darse necesariamente como una necesidad técnica y no por una función de control social. Los trabajadores en una sociedad comunista, asumirán la variedad en el trabajo y de manera creativa y colaborativa entre ellos.

El capitalista compra la fuerza del trabajo que le vendió el obrero; para poder convertir el trabajo del obrero en mercancía, tiene que convertirlo en valores de uso (cosas que produzcan bienestar en las personas), ese proceso es del capitalista porque lo ha pagado de la misma manera que cualquier mercancía. El capitalista define prácticamente todo el proceso de producción de aquello que ya le pertenecía, lo puso en juego con aquello que compra.

“Marx (1991), al igual que Smith (1983), reconoce la importancia de la división del trabajo en el proceso de acumulación de capital, pero le agrega un ingrediente nuevo; la necesidad de que en el mercado se produzca un encuentro entre el poseedor de dinero y alguien que sólo posee su fuerza de trabajo para convertirla en mercancía, que pueda cambiar por dinero, para poder adquirir otras mercancías, que requiere para su subsistencia y la de su familia, siendo este otro elemento fundamental de la instrumentalización de la capacidad de trabajo del ser humano que se ve objetivada bajo la expresión capital humano, término que fue acuñado por Schultz (1985)” (Ramírez D. 2015, p.318).

La instrumentalización referida por Ramírez, hace referencia a las capacidades superiores que poseen los seres humanos por lo que representan, en el campo de la educación, un servicio de consumo y un servicio de inversión; “[...] en la medida que es una inversión contribuye directamente al incremento de la producción; el dinero gastado en educación es una inversión de capital, de la misma naturaleza que el dinero gastado en obras de riego; pero sólo cuando este contribuye de manera directa al proceso de producción de bienes y servicios orientados al mercado (Lewis 1976)” (Ramírez D. 2015:318).

Lewis expresará que en educación existen límites, entre aquella educación que contribuya al disfrute y otra que contribuya para la producción. Unas personas necesitan por su trabajo solo saber leer y escribir en cambio otras requieren de otro tipo de educación; unas para invertir y otras sólo para el consumo; a estas últimas la educación les ayudará no tanto a disfrutar de la vida como a convertirse en más humanos.

Este enfoque pragmático, agrega otro elemento netamente económico al proceso educativo, sólo la educación universitaria será considerada como una inversión por quienes se esfuerzan en obtenerla y constituye un medio para alcanzar un rango social más alto y un ingreso mayor, en la obtención de un fin. En este punto aparece de nuevo la importancia de la realización y bienestar económico o lucro sin considerar la realización de las personas en la construcción de la libertad, de la emancipación personal y colectiva, etc.

“Por el contrario, teniendo en cuenta la perspectiva de Habermas (2000), sobre la elección de una profesión considerada una decisión compleja que debe ir unida a la pregunta por las inclinaciones o acerca de qué le interesa a uno ser; lo que significa: qué tipo de persona se es y al mismo tiempo que tipo de persona le gustaría ser, por lo tanto, esto no debe tratarse como una decisión sencilla, sino todo lo contrario, como una decisión compleja, que no puede ser abordada como una decisión pragmática, toda vez que implica decidir sobre el tipo de vida que se quiere llevar; implicando valoraciones que afectan no sólo a disposiciones e inclinaciones casuales, sino a la auto

comprensión de una persona, al tipo de vida que lleva, su carácter: todas ellas entretejidas con la propia identidad de las personas” (Ramírez D. 2015:319).

Para la formación y contribución del sistema capitalista de explotación del capital por parte de los empresarios, se sitúa a la educación en un simple proceso que contribuye a incrementar el capital de una persona para ser puesto al servicio de una actividad productiva, o como un bien de consumo cuando no es posible vincularlo al proceso de producción; en cambio, según lo planteado por Habermas, y en este orden de ideas, la educación debe verse como una posibilidad de auto comprensión que apoya un proyecto de vida y que debe estar orientado de acuerdo con lo que la persona es y lo que desea ser para sí misma y para la comunidad en la que vive o piensa, en consecuencia es una decisión que no debe consultar los mecanismos de mercado del sistema capitalista.

Otra corriente de pensamiento que se suma a la idea de asimilar las capacidades humanas al capital es la Escuela Marginalista⁷², Walras (1987) plantea:

“Se suponen insertos en el sistema económico tres categorías de sujetos, distintos según la naturaleza de los bienes de capital a su disposición. Serán terratenientes, que poseen la tierra, trabajadores, que poseen capital personal y capitalistas en sentido estricto, que poseen los bienes de capital propiamente dichos. Cada uno de estos sujetos, en cuanto propietarios de capital, están en condiciones de ofrecer al mercado los servicios productivos de sus capitales” (Ramírez D. 2015:320).

Aquí no se advierte el sentido al que estaría orientada la acción, no expresa claramente que la búsqueda es el lucro o la ganancia por medio de la organización del trabajo, consolidando al mercado y al intercambio comercial; sí parece igualar la posesión de capital físico dedicado a procesos de producción, con la fuerza de trabajo, que denomina capital personal (posteriormente Capital Humano). No se advierten las elecciones y decisiones del trabajador como una persona libre y reflexiva en la toma de esas decisiones.

La teoría del Capital Humano tuvo sus orígenes en la teoría clásica y neoclásica de la economía, de éstas, se deriva la escuela Marginalista para configurar y dar estructura a la teoría del capital y a la escuela del crecimiento de Schultz.

En este orden de ideas, tales corrientes de pensamiento consideran que *todo es capital*, es decir, el capital traducido en dinero y éste en mercancía. El *tiempo* mal invertido u ocioso constituye una pérdida, el *crédito* también es dinero. El *trabajo del obrero* puede producir dinero y más dinero de manera eficiente, si este trabajo es desempeñado con *buenas y adecuadas costumbres* como la honestidad, adecuada moral, puntualidad, moderación, proporcionará crédito; como así también sus habilidades y conocimientos tanto como su estado de salud y se podría agregar a esta lista la

⁷² La Escuela Marginalista surgió a mitad del Siglo XIX como una reacción a la escuela clásica y neoclásica de Smith y de Marshall respectivamente. Sostenían la ley de utilidad decreciente, explican que el valor de un bien para su dueño lo determina la utilidad de la última unidad producida de ese bien, disminuyendo su utilidad dependiendo de la cantidad de unidades que este posea; es decir que mientras más unidades existan más bajara su utilidad. Para dar explicación a estos conceptos asimilaron terminología matemática en la economía, centrándolo su análisis en el adecuado funcionamiento de los mercados y como crean los precios de los productos: León Walras (1834-1910) realizó análisis marginales a los problemas económicos.

etnia, el género etc. para generar más dinero y ganancias. Y en relación a estas últimas exigencias, será el sistema educativo un componente disciplinador de costumbres moderadas de cada individuo.

En un intento por construir un silogismo con estas ideas, surgirá: “Si todos los hombres son mortales, Juan es hombre, Juan es mortal” para la Teoría del Capital Humano se armaría de la siguiente manera: “Si toda producción se convierte en dinero, Juan produce, Juan es dinero”.

Analizado así, como un fin y no un medio - desde la perspectiva crítica- estos son rasgos materializados del espíritu del capitalismo en el sentido de que todo es dinero y el dinero se convierte en capital, lo que implica que el mismo hombre es sujeto de convertirse en capital y por lo tanto en dinero.

Si se cree que los hombres sólo buscan servirse de las obras de la naturaleza y de la cultura, si sólo buscan el lucro mezquino sin producir transformaciones colectivas, entonces es considerarlos como una pieza más del capital convertido en un buen instrumento destinado a la explotación de su trabajo, a la alienación y enajenación de su propia existencia que además reproducirá con otros igual que él.

Como se mencionó anteriormente, el sistema capitalista y su brazo ejecutor en la teoría del capital humano, ponen en el centro de la escena productiva a un hombre cosificado, como objeto de racionalidad económica, un hombre como inversión vs hombre desecho, reducido a la acumulación de horas de trabajo, es sólo un instrumento también tanto para el sistema productivo como para el sistema educativo.

Se promueve la cultura de la autoconservación por la autoconservación, lo que genera cierta mudanza dialéctica del principio del dominio que lleva a la conversión del hombre en instrumento precisamente de esa naturaleza que sojuzga; lo que se representa en una especie de darwinismo social en el que se seleccionará al más apto por acción racional; que en este caso dependerá de sus capacidades, destrezas, habilidades y buen comportamiento.

Esto que se podría denominar una actualización del conocimiento, dados los avances científicos y tecnológicos, será más bien un trabajo de supervivencia ante el miedo real a desaparecer o ser desechado si no logra adecuarse a los requerimientos que le impone la sociedad y más precisamente el mercado. Esto es, estar en estado de alerta y preparados para hacer frente a cualquier situación. Y estar preparado significa desde la perspectiva del capital humano, disponer de un estado de salud que le permita incorporarse al sistema productivo en cualquier momento.

Esa necesidad constante de adaptación del hombre a las circunstancias cambiantes del aparato productivo llevan a lo que “Horkheimer (2002) llama la tendencia de la vida a someterse cada vez más a la racionalización y la planificación, en la cual, la vida de todo individuo tiende a adecuarse a las exigencias de la racionalización y la planificación; donde la autoconservación del individuo presupone su adecuación a las exigencias de la conservación del sistema, siendo éste más importante que el mismo individuo” (Ramírez, 2015:324).

Los teóricos del capital humano argumentan que los capitales físicos y humanos son bienes con unas propiedades enteramente diferenciadas; en cambio los teóricos críticos dirán que, la función

de producción de capital físico es distinta de la de capital humano. El proceso de educación, requiere relativamente más capital humano que la producción de capital físico; la educación es más intensiva en capital humano. Además, para acumular capital humano el individuo debe emplear su propio tiempo, mientras que el primero se puede comprar, regalar, o heredar sin necesidad de un esfuerzo altamente significativo.

En la misma consideración del tiempo y del trabajo físico del hombre, se la considera a la inteligencia. Para esta perspectiva, la inteligencia tiene utilidad pragmática como un dominio a lucrar y en beneficio de las leyes que rigen el mercado, no se fomentará su ejercicio en tanto campo reflexivo, analítico, para producir transformación social. Estos niveles de explotación tanto del trabajo del hombre como de su existencia, determinan también el modo como los hombres se hacen una imagen unos de otros en sus relaciones políticas y económicas; los modelos, de acuerdo con los que la humanidad contempla la naturaleza repercuten finalmente sobre el reflejo del hombre en el espíritu humano, lo determina y excluyen la última meta objetiva que pudiera motivar el proceso. Produciendo sin lugar a dudas el desánimo, la desmovilización y cierta apatía en pos de una construcción social; la supervivencia salvaje y competitiva que impone el mercado inhibe y obstaculiza cualquier acción proactiva.

La mirada funcionalista⁷³ de la teoría del capital humano, se enfoca más en la eficiencia de las organizaciones y la productividad -los cuales se alcanzarán gracias a procesos de mejoramiento y optimización a través de la formación de los seres humanos- que en el desarrollo integral de las personas como miembros activos y transformadores de la sociedad. Así la educación y la formación de este recurso humano se constituyen en un valioso instrumento que poseen las organizaciones para lograr fines lucrativos en el mercado, lo cual ha convertido a esta teoría en una racionalidad instrumental basada en medios y fines. El medio es la formación instrumental del hombre, que convertido en una capital más, trabaja y produce para el dueño del capital físico, o sea el capitalista y como meta final el sostenimiento y legitimación del sistema de explotación capitalista.

Los gobiernos que adscriban a estos enfoques, diseñarán e implementarán políticas públicas en los campos de educación, salud, empleo, vivienda y trabajo orientadas a lograr mejoras, sin embargo, éstas no serán pensadas en términos de mejoramiento de la sociedad y de incremento de la libertad de los seres humanos, sino en términos de mejoramientos del mercado de trabajo y en una mayor productividad de las empresas; por lo que el hombre en tanto cosa, trabaja para el mercado. El desvelo de éstos teóricos, consistirá en lograr la perfecta adaptación de las personas a las nuevas condiciones que el mercado laboral impone, como consecuencia de la aplicación de los adelantos

⁷³ Se entiende al funcionalismo como a una corriente de pensamiento teórica surgida en Inglaterra en los años '30, caracterizado por el utilitarismo en el sostenimiento del orden establecido de las sociedades. Los exponentes de esta perspectiva se encuentran a Emile Durkheim, Talcott Parsons, Herbert Spencer entre otros. Aun en las diferencias de los pensadores de esta corriente, todos entienden que la sociedad se compone por elementos o partes que estructuran un sistema mayor. Por consiguiente, el objetivo de las partes es construir un proyecto integrador que sume saberes y conocimientos acerca de cómo debe funcionar el sistema general de una sociedad. Es decir que uno de los componentes sería, por ejemplo, las instituciones sociales en la que su función social consistirá en ser medios colectivamente desarrollados para la satisfacción plena de las necesidades biológicas y culturales. Ellas tendrán la tarea de mantener la estabilidad social, adaptación al ambiente, conservación del modelo y control de tensiones, como así la búsqueda de la utilidad e integración y coherencia. Sostienen estos criterios en la visión biologicista de la sociedad, es decir la entienden como una entidad orgánica y la normalidad viene *per se* que se repiten regularmente y sistemáticamente sin interrupciones.

tecnológicos a los procesos de producción de bienes y servicios; así la inversión consistirá en la adecuación a las nuevas condiciones de los sistemas de producción llevándolo al hombre a una búsqueda desenfrenada por mantenerse ajustado a tales requerimientos empresariales, que lejos de ser un factor de ventaja en el mercado laboral, se convierte en una obligación para poder mantener el nivel de competencia que el mercado ha impuesto gracias a la aplicación de los avances de la ciencia a los procesos de producción. Aún a riesgo de ser despedido del sistema laboral y educativo.

Desde estos enfoques, un vínculo estrecho y a la manera del funcionalismo, entre *sistema laboral* y *sistema educativo* logrará el crecimiento económico tanto personal como social; por tanto, en la medida que se incrementa el nivel de educación de una persona, está aumentando su capital humano, por la posibilidad de generar bienes y servicios que adquieren un mayor precio en el mercado y así aumentará la ganancia pecuniaria de su poseedor y de quien la compra para incorporarla en el proceso de producción de otras mercancías, en la medida que para su producción sea necesario tener en cuenta mayores niveles de capacitación de sus productores. Con esta lógica, es muy probable que el campo educativo quede escindido de todo espacio y territorio para construir pensamiento reflexivo analítico en los hombres acorde a su existencia de ser libre. Y el tipo de conocimiento que se trabaje, tendrá componentes enajenantes a beneficio de la racionalidad instrumental contenida en los procesos de producción.

3.2. El valor económico a la educación en la estructura capitalista de los años sesenta.

Reconfigurando el escenario mundial del Siglo XIX y más precisamente del XX, se entiende que el sistema económico como modelo hegemónico se rigió sobre las bases del capitalismo, y como se expresó previamente, atravesó por diferentes fases; comercial, industrial, y para el Siglo XX la fase del capitalismo financiero aún vigente. Este último con un fuerte impulso de las empresas transnacionales, el significativo crecimiento de las economías y del capital delinear y definen los destinos del mundo.

Las características más notables del capitalismo de principio de siglo están dadas por cómo los medios de producción son de propiedad privada, la dinámica económica es coordinada por los mercados, tanto los propietarios y el capital como los trabajadores buscan el mayor provecho y la mayor satisfacción; los primeros optimizan sus ganancias y los segundos buscan cierto bienestar y disfrute pleno de aquello que él mismo ha producido. Esta dinámica de intereses diferentes, sustentará a nivel macro y micro las economías capitalistas.

El sector público debe intervenir mínimamente en el sector privado en el que la competencia será el mecanismo regulador de precios; la función del gobierno sólo consistirá en administrar, gestionar la defensa nacional, dar garantías de los acuerdos, legislar para tal fin y hacer respetar la propiedad privada (según el modelo de gobierno de cada uno de los países).

Como sistema económico en el que el mercado predomina por sobre lo producido y sobre quién o quiénes producen, es decir el trabajador, tiene una base ideológica del liberalismo clásico y neoclásico con predominio del imperialismo y el neocolonialismo. Existen centros que dominan

la periferia, las avasallan por vías de presión y extorsión para que entren las inversiones a estos países, constituyéndose los países del primer mundo en los ejes del desarrollo de los países de Latinoamérica.

Las lógicas por las que se rige el **capitalismo financiero** se basan en la subordinación de los medios de producción a la acumulación del dinero y la obtención de ganancias a través del mercado financiero (acciones, mercado de divisas, etc.), fortalecimiento del sistema de créditos y el financiamiento de lo que se denomina activos (bienes raíces, automóviles y otros productos), fortalecimiento de mercados bursátiles⁷⁴, aparición de las empresas multinacionales, la creciente importancia de los bancos en la vida empresarial y de las personas, dinámica que favorece la especulación financiera, la dependencia de los sistemas tecnológicos en las operaciones de este tipo y por consiguiente el crecimiento de profesiones y oficios destinados a todo tipo de transacciones financieras. En definitiva, la dinámica financiera tiene como meta el lucro sin importar mucho los medios que se utilizan para tal fin.

El capitalismo mundial estructura y define las economías latinoamericanas, las instituciones sociales y las personas con el solo objetivo de “servir” y sostener a las lógicas del capital, las lógicas del mercado y las lógicas del lucro. Y en el caso del subsistema social educativo, se imponen y penetran sometiénolas directamente a una razón económica y a un simple factor de producción que es el capital humano.

La teoría del capital humano presentada como una teoría del desarrollo económico que intentaba dar explicaciones y soluciones acerca del atraso económico, de la desigualdad, la pobreza, legitimaba y centraba su solución en el campo educativo como el motor del crecimiento económico. Sostenían - los teóricos del capital humano- que, una adecuada y fuerte inversión en educación significaría mayor productividad y consecuentemente aumentaría el crecimiento económico; esta dinámica de crecimiento se manifestaría tanto en un plano de la macroeconomía, como en un ascenso social de los individuos a nivel de la microeconomía.

La economía de la educación, en auge de los años ´60, trabajó objetivamente el fenómeno educativo de la mano de los teóricos del capital humano; el valor económico dado a la educación se visibilizó en los diseños e implementación de las políticas públicas en el campo de la educación con recomendaciones muy significativas de los organismos internacionales de crédito, organismos privados, institutos de investigaciones, etc. Localizar a la educación como centro de escena del crecimiento, es subordinarla y volverla funcional al sistema capitalista, lo que es lo mismo que subordinarla a la formación de grupos de elite y a las lógicas del mercado. Se le enseñaría al futuro trabajador a estar convencido de los beneficios de su esfuerzo individual y del sostenimiento de la plusvalía para el capitalista. Lo que no dicen y evaden los teóricos del capital humano son las relaciones efectivas de producción, que, en definitiva -si están marcadas por el capitalismo- serán de acumulación, concentración y exclusión.

⁷⁴ Mercado bursátil se lo entiende como la integración de todas las instituciones, empresas e individuos que realizan transacciones financieras; entre ellos la Bolsa de Valores. Es decir que, el mercado bursátil a través de la Bolsa de Valores realiza transacciones financieras, característica de la fase del capitalismo financiero.

Presentado el vínculo “educación- crecimiento económico” de esta manera, es necesario penetrar al interior del campo educativo para identificar sus lógicas internas que dieron de alguna manera, respuestas a requerimientos economicistas del capitalismo.

La *teoría del capital humano* se configura como una *teoría del desarrollo* por medio de la cual vincula a la *educación* con un factor para el *desarrollo económico* y por consiguiente a la *distribución de la renta*. Así la teoría del capital humano es una de tantas especificaciones de la teoría del desarrollo. Lo que será significativo de esta trama, será el carácter cientificista y el fuerte componente ideológico con criterios de verdad absoluta e inscripta en sustentos positivistas.

“El transcurso de este camino se desprende que lo determinante (la educación como factor de desarrollo y distribución de la renta) se trasmuta en determinado (el factor económico como elemento explicativo del acceso y permanencia en la escuela, el rendimiento escolar, etc.). Esa circularidad del análisis, veremos, deviene de su función apologetica de la óptica de clase que representa” (Frigotto, G. 1999, p.47)

La dinámica económica de la educación - advertida por Frigotto- se muestra en formato de doctrina, por lo cual, el componente educativo constituye un motor para el desarrollo y el crecimiento económico habilitará y democratizará el acceso, permanencia y éxito escolar de las personas. Tesis armónica y equilibrada presentada por la ideología burguesa en calidad de dogma.

La educación (escolar y no escolar) quedará reducida a lograr el desarrollo de habilidades, destrezas y buenos comportamientos como generadoras de trabajo y de producción. Así concebida, se constituye al mismo tiempo como un elemento explicativo de las diferencias de capacidad de trabajo, de productividad, de la renta, como así también del desempleo, los despidos, la precarización laboral, etc.

Como se expresó anteriormente, la teoría del capital humano adscripto a los postulados neoclásicos de la economía, recuperan y extrapolan al campo educativo el concepto de *tasas de retorno*; busca traducir el monto de inversiones que una nación o individuo hacen, en la expectativa de retornos adicionales futuros. La educación en este cuadro constituirá un elemento en clave de superación y de movilidad social ascendente.

A nivel micro, la persona en tanto que es mirada y definida como “factor de producción”, será una combinación de trabajo físico y del tiempo de formación. Al mismo tiempo esta misma persona produce y perfecciona su capacidad de producción llevando a cabo una inversión para sí. “A un aumento marginal de la escolaridad, correspondería un aumento marginal de la productividad, donde, a una determinada productividad marginal, corresponde una renta marginal” (Frigotto, 1999: 52) Esto se traduciría en que, si el individuo se escolariza, obtiene trabajo y por consiguiente obtiene una ganancia; pero si ese mismo individuo se esfuerza más y se especializa más -por las vías de la escolarización-, obtendrá mayor ganancia y riqueza para sí y favorecerá el desarrollo del país.

“Lo que se aprende en la escuela y lo que es funcional para el mundo del trabajo”; (Frigotto, op.cit.,54), en la escuela se enseñan buenas costumbres, hábitos, estilos de una buena convivencia escolar y el componente cognitivo es clave para explicar el éxito de los estudiantes dentro del

sistema; que a decir verdad lo primero que pareciera aprender un estudiante es “*a llevarse bien con la /el profesor*”. Esto se traducirá al campo laboral como el aprendizaje de los hábitos de funcionamiento, respeto, acatamiento a la norma, a la jerarquía, al disciplinamiento, etc. Componente que también dará explicación del aumento de la renta del trabajador y sus posibilidades o dificultades para un ascenso laboral.

La educación es generadora de la capacidad de trabajo y por consiguiente de la renta, una inversión marginal en educación conllevará un aumento marginal en la productividad. “Concibiendo al salario [...] como precio del trabajo, el individuo al producir más, ganará más [...] la decisión de la renta es una decisión individual. Si pasa hambre, la decisión del individuo, si se convierte en rico, también” (Frigotto, op.cit.,8).

La base de estos supuestos de éxito escolar y consecuentemente de éxito laboral y rentabilidad económica de las personas, se asienta en la **ideología burguesa liberal** muy impregnada en la sociedad, lo que provoca para las clases trabajadoras una mística a seguir para la superación personal y familiar. El análisis circular que propone Frigotto, lo evidencia una vez más en como lo determinante se convierte de determinado, “[...] la escolarización se coloca como determinante de la renta, de ganancias, de movilidad, de ecualización social por la ecualización de las oportunidades educacionales (tesis básica del modelo económico concentrador), y el acceso a la escuela [...] se explican fundamentalmente por la renta y otros indicadores que describen la situación económica familiar” (Frigotto,1999,p.59).

“La teoría del capital humano [...] para mantenerse tendrá que ser circular”, es así que si este es el mecanismo por el cual se sostiene y penetra en la conciencia; así tendrá que ser la circularidad característica del análisis crítico. **A la ideología burguesa es imprescindible contraponerle una ideología histórica-dialéctica como mecanismo de fisura del sentido común y superadora de las condiciones de explotación y expulsión.**

Las bases investigativas y metodológicas utilizadas por los teóricos del capital humano son de carácter cientificista y positivista. El pensamiento económico burgués, sostiene la idea de una ciencia económica, neutra, despojada de valores, busca la imparcialidad, la objetividad, determina leyes y principios rectores de verdad, utiliza el positivismo como metodología para una investigación rigurosa, precisa y verificable. Las consecuencias de postular con tales características a una ciencia, y que, además, es la económica a la manera de la rigurosidad y linealidad de sus investigaciones, es que se logra aislar y escindir al conocimiento económico con el filosófico, el político, el histórico. Esto se traduce en que se presenta un conocimiento -resultado del tipo de procedimientos metodológicos- igualmente aislado, atomizado, desarticulado y la sumatoria de estas unidades (hechos, datos, fenómenos, normas, etc.) se obtiene una teoría general del comportamiento económico como fuente de verdad.

La ciencia económica como rectora de otras, trazará los modos de investigar para el resto de las ciencias y específicamente en el campo de la economía educativa de los ´60, se presentará igualmente con una clara tendencia a la racionalidad empírica, incompatible con cualquier indicio de valor, de subjetividad, libre de todo tipo de componente ideológico y de lenguaje común.

Los criterios cientificistas se cristalizan como una teoría general del conocimiento y válida para toda la sociedad y para cualquier momento histórico, de manera homogénea, única y absoluta.

Valida la idea de presentar a un sistema capitalista lógico, natural e imprescindible como único modelo de superación personal. Las concepciones subyacentes se construirán basadas en una visión utilitaria de las relaciones sociales de la sociedad de clase, en una visión de hombre como ser natural cuya característica es su comportamiento racional; ambas refuerzan las concepciones de sentido común.

La racionalidad exigida al hombre, implica una optimización de su esfuerzo físico e intelectual, reducido a un análisis genérico o estadístico, a-histórico, individualista y egoísta; visiones éstas, constitutivas del esquema neoclásico. Supuestos básicos del liberalismo individual, “[...] en un mercado en competencia perfecta “lo óptimo de cada uno, racionalmente calculado a largo plazo, constituye lo óptimo de largo plazo para todos”. El cálculo es la maximización de la utilidad” (Frigotto, 1999, p. 67). Se le exige al hombre una racionalidad inexistente, se le exige que colabore, que sume para una sociedad armónica y justamente equilibrada, aun cuando este modelo de hombre, de sociedad y de mundo, son una quimera. Y si tal nivel de exigencia no es correspondido, se convierte para los teóricos del capital humano, en un hombre desequilibrado, imperfecto, anormal, etc. Si una persona no tiene éxito -según los parámetros burgueses-, si es despedido o desempleado, tanto como si fracasa en el circuito educativo el problema es exclusivamente del individuo. El hombre en tanto que es libre, puede elegir, por consiguiente, las mejores opciones que se encuentran disponibles para él y los suyos, bases del pensamiento burgués.

Para los postulados económicos de los teóricos del capital humano, la noción de *intercambio* es importante por cuanto supone una igualdad de condiciones entre el capitalista y trabajadores. Ese intercambio con apariencia de igualdad encubre la desigualdad real. De la libertad del trabajador de la que se habla, sólo se reduce a elegir si entrega su fuerza productiva a una capitalista o a otro y no a determinar siquiera la remuneración o el tipo o forma en la que desempeñará el trabajo. De igual manera se manifiesta en la educación, poco importa cómo y para qué se enseña y cómo y para qué se aprende, lo que importa es la funcionalidad del sistema educativo con el sistema productivo capitalista, el intercambio se dará entre el conocimiento escolar y el mercado, quedando definida la función de la escuela en relación a los criterios del mercado.

Estas concepciones deben ser enfrentadas y desmontadas por otros discursos donde sitúen al hombre en su condición histórica, social, cultural y económicamente activo. Los enfoques críticos conciben al hombre en su devenir histórico que se hace y se produce en y con el trabajo, donde ya no se pregunte sobre la existencia del hombre, si no en cambio cómo es producido el hombre por el trabajo que realiza y los intercambios sociales que establece. El hombre en la construcción vincular con los otros hombres intermediado por el trabajo, se transformará en la medida que sus condiciones de relación se vean modificadas. Uno de los ejes de los postulados críticos sociales, radica en que el hombre a través de las relaciones de producción, posee y construye la capacidad de producir, denominada *fuerza productiva*; esto se define desde el marxismo como “los modos de producción”, permitiendo así caracterizar a las sociedades y analizar su devenir histórico y por consiguiente el proceso de transformación.

La categoría “modo de producción de la existencia se constituye entonces, en el elemento básico para poder entender cómo los hombres se producen por el trabajo, y cómo varían históricamente las relaciones de producción de la existencia [...]”⁷⁵ Se concibe a un hombre mediatizado por leyes,

⁷⁵ Frigotto, (op.cit., p.84)

normas, por la apropiación de lo producido, por la ideología, por las instituciones; mediaciones que constituyen su existencia y el sentido que le irá dando a su vida. “Se trata de una forma definida de expresar sus vidas tal como son. Y lo que ellos son, por lo tanto, coinciden con su producción, tanto con lo que producen, cuanto cómo producen. La naturaleza de los individuos, por lo tanto, depende de las condiciones materiales de su producción” Marx, 1977b:113” (op.cit.).

La conceptualización acerca de los modos de producción no debe reducirse al campo de la economía exclusivamente, por lo que se manifiesta en otras áreas donde los hombres se desenvuelven y cobra sentido su existencia. Planteado de esta manera, nos permite pensar la categoría de “modos de producción” en el campo educativo y situar la mirada analítica acerca del vínculo o de la desvinculación entre sistema educativo y sistema productivo. Y cómo y de qué manera se manifiesta y en qué aspectos queda encorsetada la educación a las lógicas del mercado.

Frigotto propone un análisis acerca de la circulación o dinámica en la que se manifiesta el vínculo entre capitalista y asalariado y acerca de la esfera de la producción. Se entiende, que en el primer aspecto se da un intercambio a través de una transacción económica que de alguna manera es legal a través del dinero u otra forma de intercambio aceptado de cierta manera por ambas partes. En el segundo aspecto, se analiza el *cómo se consume* la fuerza de trabajo y se advierte que ese intercambio es desigual en el proceso productivo. La desventaja o perjuicio estará del lado del trabajador, por el cual ese intercambio es aceptado por coacción económica, perdiendo así sus condiciones objetivas para apropiarse de la naturaleza que lo lleva a convertirse en asalariado, un vendedor de sí mismo. Se enajena porque la coacción lo conduce a convertirse en una mercancía. Lo que conlleva al mismo tiempo a producirse una clara división del trabajo, entre los propietarios del capital y los propietarios de la fuerza física. Esta división delimita las clases fundamentales del modo de producción capitalista y las prácticas escolares que se desarrollan al interior de este proceso.

La división en los modos de producción se manifiesta en la descalificación que hace la escuela a la clase trabajadora a través de diferentes estigmas o rótulos que circulan al interior como explicativas del fracaso escolar, la deserción o la sobre edad de los estudiantes.

En el escenario de expansión del capitalismo con un fuerte impulso a la tecnología, a las visiones más pragmáticas y científicas, ¿cómo entender la expansión de la matrícula escolar, la formación en recurso humano (como ellos lo denominan) a través de mayor inversión en educación? Pareciera que sólo se explicaría a través de la misma lógica que se expresaba anteriormente; la supuesta preocupación por la educación es una máscara, es uno de los tantos mecanismos para enfrentarse a la crisis del capital. La ampliación de la escolaridad servirá para formar y sostener el capital, tanto para los que ingresan inmediatamente a la producción como para aquellos en los se demora la inserción en el mercado, a través de elevar y exigir requerimientos cada vez más innecesarios y obstaculizadores para la comprensión y superación de los mecanismos coactivos. “Este proceso no tendría nada que ver con la oferta y demanda de la mano de obra calificada” (Frigotto, 1999, p.112).

Al interior del sistema educativo existen y se sostienen mecanismos selectivos (formación de gerentes, empresarios, comerciantes, operarios, etc.) que se activan durante toda la trayectoria institucional de las personas, tanto para el estudiante como para el docente; para el primero es un mecanismo selectivo, diferenciador y descalificador y para el segundo, que no está ajeno de este

proceso, le queda decodificar el mensaje y transmitirlo a sus estudiantes. Aun así, estos mecanismos excluyentes encuentran momentos históricos para ser fisurados y reconfigurados para posicionar a la institución escolar en otro lugar, un lugar de refugio, de reconstrucción de la identidad y de la existencia por vía de la concientización de clase.

El núcleo educativo que sostiene la teoría del capital humano es legitimado con el enfoque del tecnicismo.” La visión del capital humano refuerza la necesidad de redimir el sistema educativo de su ineficiencia y, al mismo tiempo, la perspectiva tecnicista ofrece la metodología o la tecnología adecuada para constituir el proceso educativo como una inversión (la educación generadora de un nuevo tipo de capital): el capital humano” (Frigotto, 1999, p.136). Sin más, estas bases solidifican localizar a la escuela dentro de la lógica del mercado y concebir al sistema educativo como una empresa y aplicarle técnicas y metodologías estándar similares a la maquinaria de las industrias. Es decir que, si la industria posee un capital y es productora, la escuela posee también un capital y transmite un saber para vender luego al mercado; la diferencia radicará en que el primero utiliza capital físico y el segundo un capital humano. Visto de esta manera, la educación queda encorsetada a las lógicas de la demanda del mercado y por consiguiente entra en el juego de la oferta y demanda con un valor exclusivamente monetario y en la búsqueda de lucro.

Estas perspectivas también se sostuvieron con enfoques teóricos educativos sólidos y leales a enfoques cientificistas, tecnicistas y positivistas. La teoría del capital humano es una especificación de la teoría del desarrollo y de la tesis neocapitalista, con la formación de monopolios, expandiendo la socialización del capital.

El surgimiento de la teoría del desarrollo vinculada con la ideología desarrollista en el escenario de posguerra, reconfigura y rearticula la hegemonía imperialista como estrategia de los Estados Unidos para enfrentar a Rusia en el liderazgo internacionalista. La teoría se propone trabajar la idea de la modernización para llegar al desarrollo, coincidiendo en que, para confirmar los supuestos implicados allí, necesitan reforzar el intervencionismo de parte del Estado y legitimar la acción imperialista. El intervencionismo se manifestará en las esferas económicas y militares y también en las esferas políticas, sociales y educativas.

Franklin Roosevelt lanza un programa para salir de la Gran Depresión de los años '30 y de cooperación técnica para los países subdesarrollados en función de una política intervencionista, el *New Deal* (Nuevo trato); para los años sesenta continúan los criterios intervencionistas bajo la presidencia de John Kennedy expresando:

“Hoy nos encontramos la borde de una Nueva Frontera: la frontera de la década de 1960, la frontera de las oportunidades y peligros desconocidos; la frontera de la esperanzas no cubiertas y las amenazas sin cubrir [...] Más allá de esa frontera hay áreas desconocidas de ciencia y espacio, problemas no resueltos de paz y guerra, problemas no conquistados de ignorancia y prejuicio, preguntas sin respuesta de pobreza y excedente”⁷⁶

La idea de *nueva frontera* que uso Kennedy como discurso al asumir la presidencia, se patentizó fuertemente en la política de su gobierno como una manera de erradicar la pobreza. Entonces, las

⁷⁶ Discurso de Kennedy en momento de asunción de la presidencia de Estados Unidos en 1961.

directivas imperialistas eran claras, en los '30 con el *New Deal*, en los '60 con la *Nueva Frontera*, en '61 con la *ALPRO*; representan un vínculo muy particular y específico que Estados Unidos vincula a los países de América Latina y ellos son el instrumento de garantías de éxito para atacar la desigualdad y la pobreza.

En los años sesenta, van surgiendo en Latinoamérica organismos de planeamiento en el ámbito económico y educativo. La planificación, pasa de ser un mecanismo coercitivo del poder estatal a ser una entidad democrática encubriendo fuertes controles al servicio del intervencionismo, que lejos de pensar en acciones para el pueblo y los intereses colectivos, se constituye como un organismo que defiende los intereses privados al servicio del capitalismo monopólico.

“La teoría del capital humano -producida dentro del contexto del desarrollismo como estrategia de recomposición del imperialismo- asume entonces un doble aspecto dentro de esa recomposición. En el ámbito de las relaciones imperialistas [...] y desde el ámbito de las relaciones internacionales hacia el interior de los diferentes países subdesarrollados” (Frigotto, 1999, p.142).

El mencionado autor, desmonta la teoría muy seductora- para algunos- y considera que esta seducción una vez materializada e interpretada a la luz de los países periféricos, no resulta ser muy benévola e igualadora, lo que popularmente expresa el dicho “*el amor a primera vista, dura hasta la segunda mirada*”. Advierte que mientras en el plano de las relaciones imperialistas e internacionales el desarrollo se pregona lineal, como un contínuum de avances modernizadores para llegar al punto culmine del desarrollo, esconde, sin embargo, el carácter abusivo de las relaciones capitalistas y el verdadero movimiento del capital internacional en su lógica de acumulación y concentración. Además, esta dinámica de las relaciones capitalista tanto teóricas como factuales, se manifiestan en el plano de las relaciones internacionales al interior de los diferentes países subdesarrollados, favoreciendo los intereses de los grupos asociados al capital internacional. Es decir, que en los niveles de macro-economía como de la micro-economía, mantienen la misma lógica despótica del capitalismo.

Otro aspecto es el papel que juega el Estado en fortalecer y difundir la “democratización de la educación como forma de distribución de la renta”, por medio de la creencia acerca que hay dos tipos de propietarios, uno poseedor de los medios de producción y otro que posee el capital humano. Creencia que justifica todas las acciones gubernamentales para la acumulación y concentración del capital, creencia que se presenta única y absoluta, ocultando otra herramienta que consiste en los procesos de negociación entre el patrón y los trabajadores.

La idea básica en juego es: el sistema educativo como articulador para el crecimiento económico y como democratizador de la renta y ascenso social de la población.

“[...] Es así como el capital, en su proceso de acumulación, concentración y centralización por el trabajo productivo va exigiendo cada vez más -contrariamente- trabajo improductivo, como si fuesen verso y reverso de una misma moneda, “la improductividad de la escuela” parece constituir, dentro de este mismo proceso, una mediación necesaria y productiva para el

mantenimiento de las relaciones capitalistas de producción.” (Frigotto, 1999, p.148).

Presentado de esta manera pareciera que el sistema educativo nunca dará respuesta en beneficio de la clase trabajadora; así, el sistema de relaciones capitalistas siempre mostrará que la falla de la educación será un tema de inversión/desinversión o de formación de recurso humano y no como un tipo de mediación que ella efectúa dentro del capitalismo monopólico.

Al interior del sistema educativo persisten mecanismos de exclusión y selección como mecanismos mediadores de los intereses del capitalismo. Aquel es un lugar donde se amplía la separación y división entre trabajo manual/intelectual, entre estudiantes provenientes de diferentes clases sociales, separando, además, el mundo escolar con el mundo productivo. Tal dinámica del sistema educativo está atravesada y por consiguiente le da estructura/sostén, la ideología burguesa acerca del papel económico a la educación. Aspectos como la calificación/certificación de saberes, son los elementos claves dentro del sistema para acrecentar las desigualdades, quedando así nuevamente reducido a un problema del estudiante por no esforzarse para obtener mejores calificaciones, rendimientos, destrezas, habilidades, etc.; mediación que invisibiliza las problemáticas más profundas, históricas, económicas y políticas.

La manera en cómo se vincula la educación con el mundo productivo, no es lineal ni causal, tampoco es adecuado sostener que la educación no es capitalista; el sistema educativo sufre y participa de las mediaciones del sistema de relaciones de explotación y centralización del capital. Resulta apropiado identificar cuáles son esas mediaciones, de qué manera se manifiestan, qué tipo de impacto producen en las personas y en la sociedad, y pensar otros mecanismos igualmente mediadores que beneficien a la clase trabajadora, estructurados con base ideológica social e histórica.

La especificidad de la escuela no es lograr una capacitación e inserción inmediata en la sociedad, ni formar estudiantes en desempeños específicos, tiene que mediar en un entrenamiento para otros saberes del sistema productivo. Las relaciones capitalistas de producción no son simplemente relaciones técnicas, son netamente sociales e ideológicas, pero éste determina que la función de la escuela prepare cuadros de estudiantes futuros asalariados, administradores y gerentes en nombre y en defensa del capital. Tanto la ampliación de la escolaridad, como el sistema de becas o la mayor inversión en educación -según lógicas neoclásicas de la economía- no tienen que ser entendidas ni como la posibilidad de acceder inmediatamente al trabajo, ni a alcanzar niveles de equidad social, ni a la apropiación de saberes significativos. Tiene que ser entendidas como mediaciones propias y necesarias del capital, entendidas como una máscara que oculta el hambre de los estudiantes con prácticas asistencialistas sin resolver el problema del hambre mismo.

Las mediaciones escolares también están presentes en la práctica pedagógica basadas en la enseñanza tecnicista, científicista, siendo una práctica funcional a la óptica economicista de la educación dirigida por la teoría del capital humano, convirtiendo de esta manera la enseñanza en objetiva y operacional, minimizando toda forma de interferencia subjetiva que pudiese poner en riesgo la eficiencia. Esta práctica eficientista controla y anula todo intento de construcción de conocimiento significativo, social e histórico, que, bajo el discurso de elevar la pobreza a la cultura más alta, o de sacarlos de la situación de precariedad en la que viven a través del conocimiento, fortalecen mecanismos de reproducción de las relaciones económicas, políticas y sociales de desigualdad.

Como se expresó anteriormente la **profesionalización** constituye otro elemento que agrava y profundiza la descalificación del trabajo escolar, a la manera como se ha diseñado sólo deforma lo que hoy es el proceso productivo y desvía y desarticula a la escuela de su función social: “ proveer una estructura básica de pensamiento y una calificación politécnica [...] los procesos de selectividad social, son cada vez más disimulados y técnicamente más perfectos, de suerte que están revestidos de una pretendida meritocracia” (Frigotto, 1999, pp. 190-193).

La función del sistema educativo tiene que sostener y fortalecer la conciencia de clase, de conocimiento social e histórico, teniendo en cuenta la propia existencia y la realidad de clase trabajadora.

4. Impacto de las lógicas económicas y políticas en el campo educativo en América Latina

En el marco de las manifestaciones de un siglo cargado de acontecimientos políticos, económicos y sociales, agravados con guerras, el sistema educativo fue la caja de resonancia de tales manifestaciones.

Un proceso imperialista avasallante y no menos violento, expansivo, integral necesitó para su avance y consolidación de un estilo cultural que se ligara con los intereses del imperialismo. Es así que al interior del sistema educativo en Latinoamérica se visibilizaron tensiones entre los teóricos para el diseño de las políticas en el campo educativo y escolar.

En expresiones de Puiggrós, “El eje de las discusiones giraba en torno a decidir si la educación estaría al servicio de reproducir una sociedad que conservara las características estructurales coloniales, o bien una sociedad en el camino de un utópico desarrollo capitalista” (Puiggrós, 2015:11). Estas características polarizadas traducían el lema de Civilización o Barbarie⁷⁷

La mencionada autora, caracteriza la década que va desde el '55 al '65 del Siglo XX en los términos de la influencia imperialista, centrada en una pedagogía funcionalista, basada en el pensamiento teórico de John Dewey⁷⁸. Sin embargo, para los países dependientes de América

⁷⁷ “Civilización o Barbarie” Es un lema que refleja la dicotomía de dos matrices culturales, cuyo análisis crítico radica en el libro de **Facundo** escrito por Domingo F. Sarmiento (1811-1888) sanjuanino político, escritor, docente, militar, Gobernador de la provincia de San Juan y Presidente de la Nación Argentina, Senador Nacional y Ministro del Interior en el año 1845. En la literatura, Sarmiento, visibiliza un profundo análisis político, económico y social manifestado en Latinoamérica con sus rasgos modernizantes y desigualadores. Se analizan allí los conflictos que se vivieron en la Argentina sobre los años del '20 y '30 del Siglo XIX, en los que de un lado Facundo Quiroga gaucho y caudillo de la provincia de La Rioja perteneciente al Partido Federal, se enfrenta en luchas civiles contra el gobierno de Bernardino Rivadavia. Civilización o Barbarie, constituye una dicotomía profunda evidenciada en Argentina por unitarios y federales cuyo origen más profundo radica en la civilización pregonada por Europa y Estados Unidos y en la barbarie que la portan las comunidades de los pueblos latinoamericanos. La realidad fragmentada y desigualadora de Argentina y de los países latinoamericanos mostrada a través de la obra de Facundo.

⁷⁸ John Dewey (1859-1952) Filósofo y pragmático estadounidense más importante del Siglo XX. Sostenía un concepto de educación en abstracto y esta abstracción se llevaría a cabo gracias a los hechos educativos o acciones concretas. Tenía que ser científica para garantizar la resolución de problemas en una sociedad organizada; de esta rigurosidad le otorgará al individuo la razón de su existencia y la continuidad aprendiendo las técnicas de la supervivencia, el desarrollo a partir de la experiencia acumulada; así la educación se manifestará como un continuum crecimiento y pasaje de un estado de inmadurez a otro maduro y evolucionado, basada en una adecuada y armónica moralidad; solo de esta manera la educación se constituirá en su función social. Esta educación debía ser, en definitiva, sistemática, experiencial, bajo el sistema formal y en vinculación con el entorno para el desarrollo pleno y articulado en una sociedad igualmente articulada y armónica.

Latina, estas concepciones para el campo educativo se construían en una versión diferente y especial.

El objetivo de aquella pedagogía consistía en instalar e impregnar una concepción de educación, de sujeto, de conocimiento, de prácticas educativas en general de corte naturalista, medible, cuantificable, pragmática. En la búsqueda del logro y éxito educativo se aplicaban mediciones que permitieran el control de tales prácticas. Así la educación debía constituirse en un requisito para el desarrollo económico.

En Latinoamérica, se construye el concepto de “recurso humano”, concepto de la organización y el gerenciamiento empresarial, reduciendo al sujeto en su función y desempeño netamente economicista. Se evalúa el resultado, la producción y no el proceso, es decir que esta concepción se tiñe de carácter eficientista y eficaz en la consecución de los objetivos educativos.

Se implementan una diversidad de políticas reformistas que permitan modificar la concepción de educación y de institución, acorde al desarrollo. Un caso significativo es la Alianza para el Progreso -ALPRO- de 1962 con Raúl Prebisch. Así el progreso se convierte en desarrollo y la educación se constituye en una dimensión clave para el mismo.

El eje vertebrador de la penetración de la pedagogía funcionalista fue, a decir de Puiggrós, la ideología sobre *Orden y Progreso*⁷⁹, justificador del capitalismo expansionista en el campo educativo. La idea de Progreso se unió con la noción biológica del desarrollo; *progreso* más *evolución* -surgimiento de las investigaciones de Charles Darwin en su obra “El origen de las especies”- desde del campo de las ciencias naturales se extrapola al campo de los estudios sociológicos. Consolidan cierta semejanza de los ciclos de la vida natural con la vida social, bajo los mismos parámetros de crecimiento y evolución.

El progreso apareció como base de nuevas doctrinas éticas, morales, de buenas y adecuadas costumbres y valores dirigiéndose hacia la perfectibilidad, la precisión, lo absoluto, etc. La categoría de Orden y Progreso tuvo amplia aceptación por las distintas comunidades de científicos en Estados Unidos, constituyéndose así en una categoría ordenadora del pensamiento y de las prácticas sociales y económicas acordes al modelo económico capitalista.

“Además la influencia darwinista que resumía la teoría pragmática del progreso elaborada por los franceses, proporcionó a los norteamericanos la justificación teórica de que era posible modular la sociedad mediante la acción política y la educación. La teoría de Adam Smith, desarrollada en “La riqueza de las naciones”, les proporcionó a su vez, una explicación de la

⁷⁹ “*Orden y Progreso*” es una expresión que proviene de una frase de Augusto Comte (1798-1857) Sociólogo francés, inspirador de la corriente positivista como ideología justificativa y explicativa de la dinámica social. Entendía al progreso como crecimiento económico y modernizante y el orden se refería a una consolidación de las condiciones óptimas de tranquilidad en las cuales debía encontrarse el pueblo para habilitar la proyección del progreso sin pausa. Las vías para el orden y progreso debían de ser la razón y la ciencia como únicas guías de la humanidad capaces de instaurar el orden social que permitiera el alejamiento de toda acción humana oscurantista. El lema de la corriente positivista era: “El amor por principio, el orden por base, el progreso por fin”. El positivismo atravesó prácticas autoritarias, restringiendo la libertad política, son vagamente nacionalistas, liberales, defienden el mercado libre del capitalismo y la propiedad privada, pero son netamente intervencionistas por medio de estrategias de financiamiento de obra pública en zonas desfavorables y empobrecidas; bajo la justificación de la unidad nacional lograda a través del progreso material que esas obras facilitan.

historia de la humanidad como un gradual desarrollo económico en pos de la acumulación de riquezas” (Puiggrós, 2015: 53-54).

La etapa del desarrollismo tuvo la influencia de la teoría funcionalista y el desarrollo se encaminó hacia el modelo de vida capitalista, impregnando las prácticas educativas y escolares. Sin embargo, inmerso en este escenario, se van constituyendo masa crítica contrahegemónica desde fines de los años sesenta, conformada tanto por estudiantes como docentes provocando la organización de maestros, profesionales en organizaciones sindicales, agrupaciones políticas con un perfil transformador y popular diferente de las antiguas asociaciones o corporaciones de profesionales, significando un importante núcleo crítico fundamental para la sociedad civil.

Estos grupos sostenían concepciones muy diferentes de las que propiciaban el desarrollo con base a la concepción mecanicista, evolucionista, y naturalista del hombre, de la sociedad y de la educación. Entendían el carácter histórico del fenómeno educativo, en el que los procesos económicos-sociales son determinantes en última instancia, pero el componente ideológico son fuertes condicionantes para reproducir o transformar a la sociedad “la conciencia no es un producto mecánico y repetitivo de las condiciones materiales sino una manifestación que puede transformarlas” (Puiggrós, 2016:19)

La dificultad para revertir el escenario altamente desventajoso para los países de Latinoamérica, estuvo marcada por una intensa política expansionista de los Estados Unidos. Con la conformación de un Pacto Social denominado el *Nuevo Bloque histórico* (op.cit., p. 56) constituido tanto por economistas y políticos representantes del capitalismo competitivo, como por intelectuales y organizaciones afines; tuvieron como dirección no sólo la creciente capacidad económica y de dominio, sino también la de sumar adeptos a las concepciones compartidas de la realidad; es decir, que el componente ideológico sostendría las prácticas económicas y políticas de expansión hacia los países dependientes.

Puiggrós recupera algunos de los orígenes acerca de la superioridad y del expansionismo establecido por los Estados Unidos; la Doctrina Monroe⁸⁰ es una de las tantas manifestaciones de las ansias de dominio económico, político, geográfico y cultural del país central. Doctrina regida por principios anticoloniales que, bajo la máscara de protección y defensa humanitaria, encubrían intereses monopólicos exclusivos frente a Europa. Expresiones como “familia americana” o “hermano mayor” situaban a Estados Unidos como dotado para ayudar y proteger al hermano americano débil. La superioridad era el relato justificatorio del expansionismo.

La penetración ideológica fue importante tanto por lo sutil como por lo intenso; la expresión referida a la hermandad se expresó en el *American way of life* que, traducido “forma de vida americana” propiciaría un estilo de vida común basada en la Declaración de la Independencia de 1776 con la idea de base de “vida, libertad y búsqueda de felicidad” en todos los aspectos. La vida a la que apelaban que se unificara era aquella basada en una vida individualista, pragmática, con un fuerte componente ético en el trabajo, etc. Sin embargo, este estilo de vida no incluía a todos los ciudadanos y no todos tendrían garantías de los derechos civiles, marcando franjas de la

⁸⁰ La *Doctrina Monroe* contenía la frase “América para los americanos” elaborada por John Quincy Adams y atribuida al presidente de los Estados Unidos James Monroe en el año 1823. La misma contenía el claro objetivo de defensa de Estados Unidos a los países de Latinoamérica frente a cualquier intervención de los europeos, de ser así, sería interpretada vista como un acto de agresión que requeriría la intervención de los Estados Unidos. Lejos de ser una defensa y protección fue una frase justificadora para llevar a cabo acciones claras de política intervencionista de los Estados Unidos.

población con las siglas WASP (blanco, anglosajón y protestante). Estos eran sólo aquellos ciudadanos que tenían una posición social y económica elevada, asociada a los valores tradicionales, en rechazo a cualquier influencia de etnia, nacionalidad, credo diferente a los WAPS.

Es decir, que si los yanquis implementaron acciones con criterios de selectividad étnica -como rectoras de moralidad de vida- hacia el interior de su propia nación, ¿qué razones los guiarían para implementar criterios diferenciadores para los latinos?

Estados Unidos con un selectivo grupo de ciudadanos eran superiores y tenían la obligación de ayudar a los hermanos americanos mediante la expansión, que por supuesto, tal ayuda humanitaria tenía que ser bajo los términos y condiciones que la raza superior determinaba con los objetivos que se definieran como una forma más de dar garantías al *American way of life*. La americanización habilitó el predominio militar, político, económico y cultural.

Los norteamericanos invadieron y militarizaron Latinoamérica en nombre del Orden, del Progreso, de la Paz, del Desarrollo, conformando nuevas formas de colonialismo.

“La consolidación de la hegemonía mundial norteamericana de la posguerra [...] tuvo su correlato en la necesidad de nuevas leyes e instituciones internacionales y de nuevos conceptos desde los cuales pensar las relaciones entre los países ricos y los países pobres. El imperialismo necesitaba crear todo tipo de facilidades para garantizar el acceso a las fuentes de materias primarias, facilitar la expansión de capitales y tecnología y de las ideas que lo acompañaban. Y, por otra parte, necesitaba establecer reglas de juego con el enemigo más importante en el terreno internacional: el bloque socialista” (Puiggrós, 2016:71)

Así es como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, reordenaron las relaciones económicas entre los países ricos para la convivencia con los países pobres, a través de planes, programas de corte económico, político, educativo, cultural. Para los países de Latinoamérica, la Organización de los Estados Americanos -OEA-, se constituyó en un fiel representante de los países latinoamericanos con directivas fieles al modelo de superioridad y de expansión. Estos organismos definían la legalización de acuerdos, de normas, de leyes entre los países, sus gobernantes, sus líderes y por ello, como hermanos mayores también determinaban qué tipo de acciones bilaterales se establecerían y cuáles no. Todos los acuerdos y pactos tenían que estar aceptados y controlados por los Estados Unidos.

“El Imperialismo monopólico, pretende controlar todos los procesos (sociales, económicos, políticos e ideológicos) desde dentro de la formación social dependiente: su objetivo es dominar a todos los sectores y ramas de la producción; absorber y dominar a las empresas nacionales, estatales y privadas; integrar los intereses económicos de las clases dominantes tradicionales a empresas extranjeras; someter a los núcleos de la burguesía comercial industrial nacional a los monopolios; asimilar las políticas económicas nacionales a la política económica de los organismos financieros internacionales, hegemonizados por los intereses monopolistas, comprometer las políticas de desarrollo de todos los países latinoamericanos a la programación imperialista que los ubica, en la división internacional del trabajo, en puestos específicos dentro de una posición subordinada conjunta.

Desde el punto de vista ideológico el Imperialismo monopólico intenta hegemonizar los procesos que se desarrollan en cada una de las instituciones políticas y civiles de los países dependientes mediante la penetración directa y la acción sobre los intelectuales (orgánicos y subalternos) que están distribuidos en todas las capas sociales [...] el control de los procesos educativos (escolares o no escolares) se constituye en un objetivo de primera importancia” (Puiggrós, 2016:71)

La política imperialista económica impacta en el campo pedagógico e ideológico mediante la subestimación de la capacidad de los intelectuales y de las clases dirigentes (políticas, empresariales, sindicales) ligadas organizativamente a organismos internacionales, hegemonizadas por los monopolios, o a universidades, fundaciones y organismos del Estado norteamericano y de otros países capitalistas. Comienzan las acciones expansionistas más intensas direccionadas hacia Latinoamérica en los años cincuenta y los sesenta.

Los acuerdos de ayuda benéfica con los hermanos menores requerían indiscutiblemente garantías de que la reproducción de la fuerza del trabajo, respondería a las necesidades sociales, técnicas e ideológicas al modelo de desarrollo capitalista dependiente de carácter modernista, tecnocrático y consumista.

Para emprender un proyecto de tipo planetario y de gran impacto, se situó a la educación en una función articuladora con el progreso, el desarrollo y mediadora entre las viejas y nuevas concepciones y se le impuso la meta de formar un nuevo tipo de hombre capaz de llevar adelante la construcción de la nación capitalista más poderosa de la tierra. Uno de los exponentes acerca del rol principal asignado a la educación fue “Horace Mann (1796-1859) filósofo, pedagogo y político, quien desde la Junta de Educación del Estado de Massachusetts puso la educación al servicio del progreso y aportó elementos fundamentales para una teoría pedagógica basada, al mismo tiempo, en la moral y en las necesidades prácticas” (op.cit., p.88)

Estados Unidos creyó y consolidó una formación humana que estuviera articulada exclusivamente a las lógicas del capitalismo, tanto para el interior del país, como para todas las áreas en las que dominaría y controlaría. El lugar dado a la escuela se reduce a la socializar y a seleccionar socialmente a los más capaces y a los más aptos para cada una de las actividades que el Estado determine. Tiene una función relativa a la trasmisión de valores sociales y otra respecto a la adjudicación de papeles específicos en la estructura social; la escuela es un instrumento para el crecimiento individual y de movilidad social en la sociedad capitalista.

La corriente funcionalista en el campo educativo, entiende a la educación como un mecanismo básico para lograr el progreso hacia el equilibrio. La cohesión social, en relación a los valores y el acatamiento al derecho, constituyen la base del orden social. El concepto que emplea el funcionalismo sobre cambio social se vincula con el concepto de equilibrio, éste estará dado por la adecuada y precisa articulación de los valores sociales a través de las instituciones, organismos, etc., con el modelo económico capitalista.

El desarrollo que se orientó hacia el modelo de vida capitalista, tuvo características particulares y diferenciales para el interior de los países centrales y para los países de la periferia. Hacia el interior, el componente de lo natural se mantuvo intacto, sin embargo, para el caso particular de Latinoamérica dicha articulación -desarrollo/capitalismo- tenía que producirse solamente con la “ayuda externa”. La ayuda benévola de tipo económica e ideológica requerida para salir del atraso era el componente justificatorio para el expansionismo y las intervenciones en todas las áreas de

la vida de los pueblos. “Una nueva justificación se legalizó en una ética mesiánica [...] expresada en la noción de progreso por los antropólogos, sociólogos, economistas y pedagogos representantes de la concepción desarrollista dominante en los organismos internacionales. La pedagogía desarrollista se nutrió en la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa” (Puiggrós, 2016:104)

Los argumentos sostenidos para la justificación acerca que, el progreso adquiere cualidades especiales al transformarse en desarrollo, se basan en el carácter asincrónico, en que el progreso se desarrolla por etapas, en que Latinoamérica carece de capital, tecnología y educación y carentes de cultura para constituirse en una nación desarrollada, en que posee debilidades estructurales referidas a la cultura, al desempeño, a la insuficiencia de mano de obra calificada, a la debilidad del sistema educativo, a la escasez de grupos empresariales con liderazgo, etc.

Otros argumentos los definen como “coyunturales”, estos estarían dados por el no deseo de superación y el de persistir en las mismas condiciones de vida pobre.

El modelo de vida a seguir, es el de los países desarrollados a través del modelo económico capitalista y todos aquellos obstáculos que se presenten para la consecución de ese modelo, se subsanará a través de recibir la ayuda y protección de los que saben y tienen experiencia sobre cómo hacerlo. La estrategia para la superación y el acceso a la mejor vida es por medio de la transculturación, “significa en primer lugar, la superación de “la ignorancia e impreparación general”, es decir, el internalizar la cultura civilizada que los centros del capitalismo mundial difunden hacia la zona. Las causas del atraso son internas; las soluciones, por ende, necesariamente dependientes del aporte externo” (op.cit., p.107).

Las acciones imperialistas fueron planetarias, integrales e intensas, los yanquis pensaron además cuál tenía que ser el sector social que estaría en condiciones de reproducir fielmente la ideología del modelo capitalista aun en el campo educativo y a través de qué tipo de instituciones estarían en condiciones de llevar a cabo la mencionada empresa; esto lo hizo tan integral.

“El difusionismo socioeconómico tiene, en el terreno pedagógico, consecuencias fundamentales, la idea evolucionista de la educación como despliegue de las cualidades naturales del hombre” (op. cit.). Estas ideas se transforman para Latinoamérica en un despliegue de los atributos de la cultura capitalista desarrollada hacia el interior de los países de la periferia.

Latinoamérica contiene en sus estilos culturales una fuerte concepción de la cultura occidental, la tarea de refuerzo estará a cargo de la clase media, la que será transmisora de la nueva ideología y de los nuevos ordenadores de sentido. La nueva ideología se transmitirá a través de la educación para el fortalecimiento y la reconstrucción de la sociedad; la misma se llevará a cabo a través de distintas producciones teóricas, científicas y fácticas. La función educativa será netamente ideológica generando consenso público, reconvirtiendo mentalidades e impulsando saberes científicos articulados con la ideología requerida.

El campo de lo ideológico a través de la educación, estuvo dirigido por la “Operación Americana” diseñada por Estados Unidos, desde la implementación del Plan Marshall, pasando por la ALPRO y la CEPAL en la necesidad de contar con esfuerzos internos que implicaba reorganizar las instituciones de los países latinoamericanos para obtener consenso del pueblo para los objetivos del desarrollo.

Los nuevos sentidos como ordenadores de la vida para los pueblos atrasados, consistían en profundizar el modelo capitalista hegemónico de los Estados Unidos, llevar a cabo reformas

económicas, sociales, políticas con base en la formación ideológica, social y técnica de los recursos humanos, gobernar “bien” adaptando la planificación y la administración pública, integrar la economía latinoamericana al mercado común, valorar y aceptar el espíritu benévolo de la hermandad.

La propuesta de la ALPRO -como se mencionó- para el campo educativo consistió en una inversión económica que estuviera destinada a programas de comunicación masiva y de desarrollo comunitario. El fuerte programa destinado al progreso, se aseguró que el imaginario de una nueva vida desarrollada penetrara en la mentalidad de los latinoamericanos, ocultando el carácter controlador de la ayuda imperialista. La intervención sería directa e indirecta a través de una adecuada difusión de las propuestas esperanzadoras, formando a los intelectuales orgánicos nacionales, a las nuevas capas de intelectuales orgánicos del imperialismo y recuperando a los intelectuales subalternos.

Las acciones definidas y exigidas para estos países fueron referidas a “aumento del índice per cápita, aumento de las fuentes de trabajo y disminución de la desocupación, distribución equitativa de la renta nacional, estabilización de los precios de los productos básicos, reducción de la mortalidad infantil y mejoramiento de los servicios de salud pública, construcción de viviendas dignas de condición humana, eliminación del analfabetismo y ampliación de las posibilidades de educación vocacional, secundaria y superior” (Puiggrós, 2016:115).

Los gobiernos latinoamericanos con excepción de Cuba aprobaron las exigencias impuestas, se definieron en la reunión de Punta del Este y se aceptaron las condiciones de la ALPRO, referidas a reforzar el sistema interamericano bajo la hegemonía norteamericana y comprometer a la mayoría de las naciones en la lucha contra el comunismo, la subversión, el nacionalismo populista y la lucha antiimperialista. Tales acuerdos no se tenían que cumplir mediante acciones directas por la vía de la represión y lucha armada, sí en cambio debía de ser ejercida por acción indirecta y complementaria en los casos en que fuera necesaria.

4.1- Formación del Sujeto orgánico

En los procesos de penetración del imperialismo capitalista como estructurador del modelo desarrollista, fue necesario contar con un fuerte apoyo de intelectuales que le diera sentido y matices de humanidad al proyecto. Sabían que por la vía de la acción represiva no tendrían garantías de triunfo, trabajaron entonces en la formación de los latinoamericanos basados en el autocontrol, con espíritu colectivo, pero sólo orientado hacia la negación de la transformación de la sociedad y se requería que tales hábitos, fuesen puestos claramente en la conciencia individual e institucional.

Para este emprendimiento se llevó a cabo:

“[...]del 18 al 20 de Octubre de 1961 en Nebraska una reunión sobre cooperación internacional, en el cual intervinieron, entre otros, Francis Miller, asistente especial del Secretario de Estado para la Educación y los Asuntos Culturales del Departamento de Estado [...] los asistentes coincidieron en que el problema de liderazgo era crucial para garantizar un desarrollo para América Latina dirigido hacia el capitalismo, y como garantía para que los norteamericanos pudieran penetrar sin inconvenientes” (Puiggrós,2016, p.118)

Siguiendo la lógica del más apto y como ejemplificador de buenas conductas, la mira fue puesta en la formación de liderazgo que dio comienzo con aquellos estudiantes extranjeros que residían en Estados Unidos los que serían transmisores de una imagen de país admirable y deseable de imitar.

Era necesario y urgente formar sujetos intelectuales orgánicos en los países dependientes, como otra de las maneras de penetración ideológica para el proyecto imperialista y de una verdadera cultura. “las elites latinoamericanas no sirven, ni por su ideología, ni por su preparación, para conducir el cambio de la sociedad tradicional hacia la sociedad moderna. Más aún, su ineficacia se expresa como carencia de liderazgo [...]” (op.cit., p.120) Estas expresiones de otro de los intelectuales presentes en la reunión de cooperación internacional, fueron esclarecedoras para orientar las acciones educativas en Latinoamérica de corte educacionista⁸¹.

Era necesario que estos sujetos de élite fueran modernizados con la base de las ideas dominantes de los antecesores educadores, así se lograría formar líderes politizados, despolitizando el conjunto de los ciudadanos.

Puiggrós remarca el afán de hegemonizar mentalidades a través de la fuerte inversión económica para el sistema educativo en su conjunto. La materia nativa debía provenir de los países dependientes y la inversión económica, las ideas, la tecnología tenían que provenir de capitales extranjeros. “[...] el proyecto imperialista es un proyecto a largo plazo: se trata de una estrategia de penetración profunda; contempla no solamente la adaptación coyuntural de la estructura a las necesidades de los monopolios, sino también la adaptación de los mecanismos de reproducción social para garantizar la reproducción de la hegemonía.” (Puiggrós, 2016:123)

Distintas reuniones y conferencias de los años ´50 y ´60, sellaron los términos del proyecto educativo desarrollista con la anuencia de los gobiernos, a través de la fuerte inversión económica para Latinoamérica, a través de los distintos organismos internacionales.

“Todas las reuniones y conferencias, habían insistido en considerar a los maestros un obstáculo para la modernización y expansión en la educación. Se aducían motivos de índole económica -bajos salarios, falta de incentivos-; de índole administrativa -mala distribución geográfica, carencia de un sistema de promoción-, de índole académica -mala preparación -; y de índole ideológica [...] En los años 1961-1962 bajo el signo de la ayuda externa para la modernización de la educación, la UNESCO envió, a diversos países, 25 misiones compuestas por educadores y economistas con la finalidad de asesorarlos en el planeamiento integral de la educación, en su mayor parte en relación con las metas previstas de desarrollo económico. Estas misiones estaban, en su mayoría, financiadas y dirigidas por grupos mixtos integrados por organismos internacionales (BIRF, UNESCO)⁸² y por fundaciones privadas. (op.cit., p.125)

⁸¹ La expresión “educacionista” se refiere a aquella concepción que sitúa a la educación como transformadora de la sociedad, basada en los valores del iluminismo y del positivismo; en un pensamiento racional y una ciencia social; constituyen ideas liberales en el periodo del iluminismo. Se la considera, además, como un preconceito hacia las personas con menor nivel alcanzado de escolarización, como una sutil forma de discriminación.

⁸² El BIRF son las siglas para enunciar al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, creada en 1944 luego de la 2da Guerra Mundial y así como los objetivos de muchos organismos internacionales, el BIRF es una cooperativa internacional dedicada a promover los proyectos de desarrollo en los que tiene injerencia en aproximadamente 189 países. Esta cooperativa forma parte, junto con el AIF (Asociación Internacional de Fomento) de las acciones del Banco Mundial, con préstamos, garantías,

El proyecto educativo desarrollista impulsado y sostenido económicamente por Estados Unidos a través de los distintos organismos y fundaciones, consistía claramente en situar a la educación al servicio de la Planificación socioeconómica, es decir que la educación debía estar al servicio de los intereses capitalistas internacionales. Y, por consiguiente, eran los encargados absolutos de definir las acciones educativas y culturales, como así también de seleccionar recurso humano y determinar criterios ideológicos que dieran garantías de éxito del modelo en los países dependientes.

El grupo de docentes latinoamericanos no era considerado aptos para este emprendimiento, por lo que fueron reemplazados por expertos externos, hasta que las nuevas generaciones de intelectuales funcionales dieran su fruto; toda estrategia justificaba el fin para “modernizar a la élite”. “Estos expertos nacionales eran respaldados por los organismos internacionales, que otorgaban a su tarea el carácter de neutralidad política y científica necesaria para que su intervención apareciera como reglada por las normas de la modernización” (Puiggrós, 2016:127).

El trabajo de formación del Sujeto orgánico, aquel que estuviera muy cerca ideológica y fácticamente al proyecto imperialista y desconectado con la política y la realidad nacional y local, tenía que consistir en una formación muy sólida y sustentable para que se mantuviera en el tiempo a pesar de los cambios de gobiernos latinoamericanos. Todo parecía estar bajo el control por los organismos internacionales con el apoyo y la legitimación de los gobiernos de las naciones de los países dependientes.

El sujeto nacional formado con el sello modernizante, fiel a los principios imperialistas, compartía cotidianamente tareas al interior de las instituciones con el grupo de maestros con sello nacional y popular conectado con la problemática socioeconómica de Latinoamérica. Esta mixtura, también resultaba riesgosa para dar garantías de éxito del programa; para ello “era necesario rescatar elementos esenciales del educacionismo, modernizar mentalidades pasando del “normalismo” al teocratismo” (op.cit., p.128). Se tecnocratizó la docencia por medio de innumerables cursos de formación y especialización, referidos a aspectos técnicos de la educación. La idea era elevar la imagen del maestro común a un especialista experto en sus tareas, que funcionara como modelo de otros y en aquellos casos como inspector o supervisor de las tareas haciendo las veces de “policía de sus compañeros”.

“Durante la década de 1960 existió una marcada tendencia economicista entre los educadores desarrollistas. La educación era considerada un factor y un prerrequisito para el desarrollo [...]” (op.cit.). El proyecto educativo desarrollista se consolida en la concepción de la subordinación de la educación a la economía; es lo único y necesariamente importante y es un requisito clave para el otorgamiento de distintas formas de ayuda económica por parte de los organismos internacionales. La Conferencia Internacional de Planeamiento de la Educación de 1968,

asesoramiento a políticos coordinando y direccionando las acciones de riesgo y en las acciones para reducir la pobreza de los países dependientes.

UNESCO son las siglas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; creada en el año 1945, tiene por finalidad de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo a través de la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Orientada a trabajar y sostener de manera eficaz los valores culturales, la identidad de los pueblos, los recursos naturales con criterios modernizadores. El lema que encabeza su página de acceso a la web es: *“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz”*

convocada por la UNESCO, propuso considerarla como una variable más de la “ecuación del desarrollo”.

“Los objetivos de la Conferencia fueron: hacer un análisis de la experiencia adquirida en los últimos diez años en materia de planeamiento y desarrollo de la educación; evaluar los principales problemas y tendencias del planeamiento de la educación en los próximos años, y sugerir el modo de perfeccionar el planeamiento de la educación y establecer estrategias para la expansión y el mejoramiento de la educación en todos los Estados Miembros de la UNESCO. En la Conferencia han participado representantes de 94 Estados Miembros y de 88 organizaciones intergubernamentales y de los organismos especializados de las Naciones Unidas”⁸³

Los Estados Miembros acuerdan en que:

“a) El planeamiento de la educación debe considerarse como parte integrante de la planificación del desarrollo general. b) El planeamiento de la educación es por excelencia un planeamiento a largo plazo, que requiere estudios prospectivos, antes de convertirse, mediante decisiones nacionales, en planes, programas y proyectos a mediano y corto plazo. c) El planeamiento de la educación debe ser total e identificarse con el concepto de la educación permanente por aplicarse a todos los niveles y a todos los tipos de la educación, así como a todas las etapas de la vida. d) Los fondos necesarios para llevar a cabo los programas de educación y de formación deben considerarse como una preinversión indispensable para el desarrollo general de un país. e) En el planeamiento de la educación debe tenerse en cuenta tanto la estructura, los métodos y el contenido de la educación como sus aspectos cuantitativos. f) La preparación de planes de educación y de formación debe fundarse especialmente en los criterios siguientes: I) la democratización de la enseñanza y la formación de los individuos para su desarrollo máximo y plena participación en la vida social, en particular mediante el desarrollo moral y espiritual y a través de una acción en pro de la comprensión y de la cooperación internacional; 60 II) la coordinación de los planes de desarrollo de la educación, particularmente para los niveles superiores, con las necesidades en personal calificado utilizando al efecto un sistema continuo de previsión y de orientación; III) una política de desarrollo de la educación que permita una expansión continua y equilibrada; IV) la aplicación de análisis económicos (incluidos los estudios de costos) y de técnicas de evaluación de la educación con objeto de garantizar una utilización más eficiente de los recursos dedicados a la educación, en lo tocante a la

⁸³<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:b55ca24f-04b3-4ff9-958b-4bd5de274cdd/1969re201informacion01-pdf.pdf>

inversión en instalaciones, material e investigación, la formación del personal docente y la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje; V) un esfuerzo especial por reducir al máximo las tasas de deserción, sobre todo en los sectores de la población más desfavorecidos culturalmente; VI) la flexibilidad del plan y la continuidad del proceso de planeamiento con miras a las adaptaciones indispensables a necesidades imprevistas; VII) la distribución territorial de la red de instituciones escolares en consonancia con la distribución territorial de la población y de las unidades económicas; VIII) las diferencias y necesidades particulares de una planificación al nivel local, regional y nacional o federal, con vistas a un aumento de la cooperación internacional”⁸⁴

Para dar cumplimiento a esto, se comprometen a:

“[...] - que recaben la participación de los varios grupos de la sociedad en la identificación de los objetivos del sistema de educación y en la preparación de su desarrollo futuro; - que el planeamiento de la educación se lleve a cabo en estrecho contacto y cooperación con el personal docente y con los órganos administrativos competentes; - que se suscite en la mayor medida posible la comprensión de todos por las necesidades y exigencias de la innovación y del planeamiento de la educación; -que se creen instrumentos prácticos para facilitar un estrecho contacto de los encargados del planeamiento con los investigadores, el personal docente y toda la sociedad (consejos mixtos, comités asesores, por ejemplo); - que se tengan debidamente en cuenta las ventajas de la descentralización de la iniciativa a todos los niveles para asegurar la adaptación de los planes a las necesidades locales y regionales [...]”⁸⁵

Estas son algunas de las recomendaciones que se definieron en la Conferencia de Planeamiento Internacional, todas en definitiva referidas al control, a la regulación de todo el proceso educativo, a la estandarización y mecanización, flexibilización laboral, al disciplinamiento ideológico, a la formación de un sujeto despolitizado. En definitiva, ésta, como tantas otras conferencias y reuniones, sitúan al trabajo del hombre como un capital humano, por consiguiente, tiene valor en el mercado, y, en consecuencia, tiene condiciones para ser rentable; siempre y cuando sea un trabajo calificado.

“Los economistas desarrollistas de la década de los ’60 cifraban sus esperanzas en la idea de que los “cambios en la economía”, sumados al incremento de la capacitación, serían causa de la

⁸⁴<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:b55ca24f-04b3-4ff9-958b-4bd5de274cdd/1969re201informacion01-pdf.pdf>

⁸⁵<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:b55ca24f-04b3-4ff9-958b-4bd5de274cdd/1969re201informacion01-pdf.pdf>

movilidad vertical y horizontal que tendería a equilibrar el acceso de todas las capas educadas a las respectivas ocupaciones que el sistema les depararía” (Puiggrós, 2016: 129). Esta seductora expresión de “movilidad” se refería a un proceso para acomodar o equilibrar las fuerzas sociales para el crecimiento del modelo económico capitalista, movilidad en tanto que sea funcional al mercado; no en los términos que se pudiera comprender como mejora en las condiciones de vida y desarrollo pleno de la condición humana.

La estrategia desarrollista consistía en “[...]capacitar diferenciadamente a los sectores sociales (alfabetizar a la gran masa, proporcionar una capacitación técnica a los sectores obreros y medios y dar educación más sofisticada a las elites) Sin embargo, los desarrollistas comprendían que los cambios proyectados debían canalizarse por vías perfectamente programadas, para evitar el desbordamiento social” (Puiggrós, 2016:130) La formación de los sectores medios se ocuparían de la supervisión, inspección y control de otros compañeros de tarea, “[...] la educación común a cargo del sistema escolar y las empresas empezarían a asumir responsabilidades directas en la capacitación” (op.cit., p.131)

Una clara tendencia a masificar la enseñanza y la escolarización de la escuela primaria alrededor de mediados de los años ´60 con una fuerte perspectiva funcional a las necesidades de la economía y del mercado.

Las inversiones económicas y los esfuerzos destinados a diseñar e implementar un proyecto educativo para los países de la región latinoamericana de manera diferencial para los distintos sectores sociales, sin embargo, el común denominador era el mismo: la formación de mentalidades funcionales, acríticas, ahistóricas, con la participación sólo para avalar y legitimar el proyecto capitalista dependiente. La dimensión política de la formación tiene tales características, ser protagonista de la propia condición humana en tanto se establezca consenso y legitimación únicamente con el modelo económico imperialista.

“Las condiciones que propone Utría se pueden sintetizar en un factor central: la participación debe ser organizada. Dice “[...] ello implica contar previamente con un sistema de liderazgo, unos grupos funcionales de participación, adecuados procedimientos de toma de decisiones, y un sistema de comunicación y transmisión que ligue eficazmente las aspiraciones y propuestas de la comunidad con los centros de decisión”. “Desde el punto de vista político, los desarrollistas proponen la canalización de la participación popular mediante los mecanismos tradicionales del sistema liberal, pero modernizados y aceitados -Utría: 1965, pp. 5759” (op.cit.)

Uno de los mayores desvelos que se puede advertir del proyecto desarrollista, era implantar el modelo capitalista dependiente a cualquier costo y el campo educativo constituyó el núcleo central para que diera sus frutos. Se llevó a cabo un trabajo muy organizado y minucioso, casi obsesivo; a través de reuniones, conferencias, obteniendo para ello el aval de los gobiernos de los países dependientes para la penetración ideológica. Se invierte en educación para la universalización de la enseñanza diferenciada, se forman cuadros de líderes que darán plenas garantías para encorsetar conciencias, se enseña con criterios técnicos, mecánicos, lineales, meritocráticos, se crean instituciones y organismos que controlen el accionar de la población.

El relato que otorgó una estructura de sentido penetrando visceralmente a la población, se basó en la quimera de que a través de la educación /escolarización se alcanzarían niveles de bienestar y éxito, mayor rentabilidad, rápida inserción en el sistema productivo, aceleración de la movilidad

social ascendente, etc. La idea de que, por vía de la educación, la pobreza, la desocupación, la desnutrición serían cosa del pasado, constituyó la gran estafa para amplios sectores de la población latinoamericana.

CAPÍTULO III: Argentina implementando el modelo desarrollista

1. Trama socio- histórica y política de mitad de Siglo XX en Argentina

Los procesos imperialistas, en manos de Estados Unidos, implantados en los países periféricos - considerados del tercer mundo- fueron intensos, integrales y devastadores para la calidad de vida de los pueblos. Argentina no fue la excepción.

La hegemonía del pensamiento sobre el desarrollo fue un fenómeno de la época, que impregnó países de la periferia con variados y particulares rasgos; que compartieron la más absoluta dependencia económica y política con el país del Norte. “En América Latina dos hitos sucedidos en 1949, marcan el inicio de la ‘era del desarrollo’: la publicación de “El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas”, por Raúl Prebisch y el conocido Punto 4, de la alocución del presidente Harry Truman sobre el Estado de la Unión, pronunciado el 20 de enero de ese año” (Laguado Duca, 2011:69)

Truman entendía que a los países menos desarrollados se los ayudaría poniendo a su disposición los avances de la ciencia y de esta manera poder “salvar” a la población del estado de miseria en la que se encontraba; esta acción las auxiliaría tanto a ellas como a las regiones más prósperas. Esto último en referencia a la Teoría del Dominó⁸⁶ que se difundió y penetró en la política socioeconómica de los países centrales. El discurso de Truman, puso en escena a la cuestión social sobre *la pobreza* como el resultado de la insuficiencia de desarrollo, como la incapacidad de industrializarse, de alimentarse adecuadamente y de curarse de las enfermedades.

Es decir que, los más expertos ya tenían diagnosticado *el problema* de Latinoamérica, la pobreza era directamente el resultado de carencias en capital, democracia, conocimiento científico y técnico, planificación, etc.; lo que obstaculizaba la adquisición de alimentos y por consiguiente la salud y con ello el bienestar y la felicidad plena de la población. Por consiguiente, los más expertos poseían también *la solución*; impulsar los procesos de modernización a través de la industrialización, incrementar la producción, la inversión privada, la racionalización de la administración, la planificación e impulsar a la ciencia y la tecnología.

Al mismo tiempo que el presidente en el año 1949 pronunciara su discurso, el Banco Mundial - como se mencionó en apartados anteriores- envió una misión de expertos a Colombia, dirigido por el economista canadiense y nacionalizado colombiano Lauchlin Currie, que en sus funciones de

⁸⁶ Teoría del Dominó o vulgarmente se expresa como el efecto de la “bola de nieve” que, en alusión a la política internacional, si un país entra en situación de riesgo económico-político afectaría directamente a los otros de su área de la misma ideología. Pareciera que esa mención se la atribuyen al presidente Dwight D. Eisenhower, en el contexto de la Guerra Fría, en relación al miedo del avance del comunismo.

asesor económico en el gobierno de Estados Unidos y Colombia; elaboraría un Informe detallado sobre la situación de Colombia. Su trabajo fue denominado también como: “La misión Curie”. A su llegada la significación que le dio al país colombiano fue la siguiente:

“[...] Colombia estaba fuera del mundo, debatiéndose entre las ruinas dejadas por el asesinato de Gaitán, los miles de muertos de la violencia clásica y la liviandad intelectual del discurso conservador que pretendía imponerse a sangre y fuego. La especie de los economistas profesionales aún no existía y las decisiones de política económica eran tomadas por abogados que se hacían llamar hacendistas y trataban de cuadrar las cifras del presupuesto nacional y promover el desarrollo con la ayuda de las ideas de algún economista muerto cuyo nombre ninguno sabía a ciencia cierta. Sin embargo, lo que algunos sí sabían era que el país necesitaba ferrocarriles, energía eléctrica, equipos agrícolas y puertos” (Sandilands, 1990, 161).

La Misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento dirigida por Currie, se complementa con la Misión de la Comisión Económica para América Latina y la Misión de Economía y Humanismo (1954-58) del sacerdote y sociólogo francés Louis-Joseph Lebret⁸⁷. Diferentes líneas de acción para tratar la problemática de la pobreza, en un proyecto afanoso por modernizar socioculturalmente a la población.

Además, la CEPAL creada para proporcionar asesoría técnica a los países de la región, pronto se convertiría en una usina del pensamiento económico latinoamericano y una decidida impulsadora de la planificación de las economías regionales fundando la escuela que, años después, se conocería como el estructuralismo latinoamericano.

Los sectores golpistas nunca dieron descanso a los países latinoamericanos, comenzaron en la década del '30 con el golpe a Yrigoyen, y seguirían con futuros golpes de Estado recorriendo toda Latinoamérica durante medio siglo, con el fin de instalar un modelo económico-político a la medida de las minorías que jamás accederían al poder por voto popular. En este contexto y para dar garantías de ello, convocan a Raúl Prebisch, -que siendo una figura que tenía una reputación importante por su vinculación con ideas progresistas-, entendía que, las condiciones estructurales del comercio mundial perjudicarían y deterioraban las condiciones económicas de los países no industrializados; “pero todas las ideas parecieron evaporarse cuando fue convocado por los Libertadores” (Pigna, F. 2013, p.35)

En el año 1955 Prebisch lanza un Informe preliminar acerca de la situación económica de la argentina. Un plan con ideas liberales para asesorar y direccionar la economía argentina y a los nuevos empleadores el impulso agropecuario sostenido, lo que llamo “situaciones creadas,

⁸⁷ Louis- Joseph Lebret (1897-1966) economista francés de la orden de los Predicadores (misión de los dominicos), fundador de Economía y Humanismo, corriente surgida en Francia a mediados del siglo XX que buscaba superar el economicismo imperante en la naciente teoría del desarrollo. Diseñó diferentes métodos y técnicas de investigación sobre Planificación del Desarrollo, se dedicó con ello a asesorar, dar cursos a políticos y técnicos especialmente aquellos que provenían de los países en desarrollo. Elaboró herramientas innovadoras para la investigación y puesta en marcha de programas de desarrollo en Latinoamérica. Y junto con otros integrantes del CAEH se centraron en el análisis de las condiciones de vida de los “barrios provisorios” de erradicación de villas de emergencia que había realizado la Revolución Libertadora entre 1956 y 1958 Forni y Neffa, junto con Gonzalo Cárdenas

denominaba al latifundio. El trasfondo de ese informe parecía ser más bien, mejorar notablemente la situación de los exportadores en desmedro de los trabajadores. “El plan significaba en la práctica frenar el desarrollo industrial, reduciendo notablemente la ayuda crediticia para el sector en general y para las Pymes en particular y cerrando el Banco de Crédito Industrial” (Pigna, F. 2013, p.35)

Las líneas de política con el diseño y el aval de los organismos internacionales, sólo estaban direccionadas a deteriorar las condiciones de vida de la población cada vez que no se cumpliera con el modelo económico capitalista; devaluando el peso, liberando los precios, congelando los salarios, achicando las funciones estatales, etc. Allí radicaba la clave en que anidaban las acciones golpistas, con la ayuda de los intelectuales de la CEPAL “encabezados por Prebisch que no dudó en tergiversar datos estadísticos en busca de argumentos para su propuesta” (op. cit., p.36). Contar con Prebisch para el crecimiento del país, era como “*dormir con el enemigo*”.

La narrativa del desarrollo de los años ´50 se apoyaba en el ideario del Plan Marshall y en las teorías del Capital Humano, para las élites políticas. Se polarizaba así la población nacional y regional en Desarrollo vs. Subdesarrollo; anidando el discurso con aquellos con los que producirían los grupos de poder de cada país.

Particularmente y como se sostiene, la Argentina no sería la excepción de una sociedad cada vez más polarizada y desigual, “no podía haber armonía en una sociedad con los niveles de desigualdad de la Argentina pre-peronista y la prueba está en las violentas represiones a las más justas demandas obreras [...] en todo caso el peronismo puso en evidencia, aquellas desigualdades dándole a la clase obrera el protagonismo desconocido e insoportable para el bloque de poder dominante. (Pigna, F. 2013, p.10)

“Los años que van de 1955 a 1966 mostraron esa contradicción de manera particularmente concentrada. Al repasar los personajes, los hechos, las políticas y las declaraciones de ese periodo signado por los gobiernos de Lonardi, Aramburu, Frondizi, Guido e Illia, sorprende hasta qué punto anticipaban o eran comienzo de procesos, ideas y conflictos de larga trayectoria. Tomando la metáfora usada [...] “el huevo de la serpiente” (que al ser traslúcido permite ver al animal que está por nacer) de mucho de los que viviríamos -y padeceríamos- las argentinas y los argentinos en tiempos posteriores” (Pigna, F. 2013, p.10)

Una configuración de país revuelto por luchas internas, un vínculo de dependencia política - económica y las presiones constantes e intensas de los organismos internacionales; disyuntivas crecientes que anidaron desde las Actas fundacionales del país hasta nuestros días. Éste fue el escenario ya conocido por el Dr. Arturo Frondizi al asumir la presidencia de la Nación en el ´58.

1. 1. Bases teóricas del modelo de desarrollo

Resulta compleja la posibilidad de delimitar los alcances teóricos y fácticos del modelo desarrollista cuyos mentores son los gurúes del capitalismo, con el ideario que encarnó el gobierno de Frondizi; sin embargo, se aproximará en advertir la impronta capitalista en la Argentina del ´60.

Al desarrollismo se lo consideró como una filosofía que acompaña el período de más fuerte expansión norteamericana y en la necesidad de ampliar sus mercados económicos para su propio crecimiento, mediante la incorporación a la moderna dinámica capitalista de las naciones latinoamericanas, comenzando con el proceso de transnacionalización y con la apertura de sus economías. Dicha ampliación del mercado requería tanto de nuevos compradores, como de nuevas localizaciones para las unidades productivas norteamericanas, lo cual implicaba una exportación de capitales. Esto originó para muchos países latinoamericanos, la segunda etapa de la sustitución de importaciones, basada en inversiones norteamericanas en los sectores más complejos y rentables de la industria.

El relato yanqui sostenía que, el horizonte final comprendía una integración económica a gran escala de las naciones latinoamericanas; sin embargo, dicho relato velaba las intenciones de subordinar la vida nacional a la dirección de Estados Unidos y a las formas tradicionales de socialización de la cultura, de los valores y de las prácticas que éstas involucraban. Allí radicaba una de las principales implicancias culturales-educativas del enfoque desarrollista.

“La principal ruptura que produjo el desarrollismo a nivel doctrina y de planificación económica y social, consistió en la voluntad de modificar los términos del intercambio con el exterior. El país vivía, según este pensamiento, bajo un estado de permanente “estrangulamiento” en el que el déficit originado por una balanza de pagos negativa se resolvía mediante mecanismos artificiales. Esta ficción económica -atribuida al monetarismo- precipitaba, entre otras cosas, los ciclos inflacionarios de la economía nacional. Esta circunstancia convivía con un segundo estrangulamiento en el que la explotación insuficiente de las capacidades productivas generaba un desplazamiento de la mano de obra disponible hacia actividades subsidiarias. Esto producía una distorsión en las funciones del estado y precipitaba la “frondosidad burocrática”. El carácter improductivo de estas actividades, resentía la fiscalidad pública e impedía la formación de un verdadero mercado interno. Para los desarrollistas, se trataba de generar un “verdadero fenómeno de absorción” basado en la actividad privada y en la ampliación del potencial económico. En la fórmula conocida como carne + petróleo = acero, se planteaba la necesidad de continuar con las exportaciones tradicionales y, mediante la obtención del autoabastecimiento petrolero, utilizar los fondos para explotar la siderurgia y otras industrias esenciales” (de San Román, 2009, p.4)

Es decir que, se desplazan los recursos nacionales destinados al cambio de estructura productiva teniendo como finalidad estabilizar la economía y alcanzar una “economía de la abundancia” (de San Román: 2009). Otra de las acciones desarrollistas, radicaba en necesidad de modificar la percepción que se tenía sobre el capital extranjero y todo lo que provenía del país del Norte. Si para Perón, la inversión extranjera resultaba una amenaza, para Frondizi y su equipo de gobierno, era considerada como una gran oportunidad para reformar y activar la economía nacional.

La base político-económica que anidó al modelo desarrollista, -en Argentina- pareciera evidenciarse en la época en que fuera derrocado Hipólito Yrigoyen en el '30 como el fin de las

lógicas políticas y con el derrocamiento de Perón en el '55 como el fin de las lógicas sociales y netamente populares. Quiebres profundos y desestabilizadores que obstaculizaron las condiciones de posibilidad para percibir claramente el lugar y las intenciones del gran enemigo para el país y Latinoamérica. “La condición en que los desarrollistas ingresaron a la escena política argentina estuvo marcada por la desorientación de los partidos, la polarización de las rivalidades (peronistas/antiperonistas) y el final de la llamada Revolución Libertadora [...]” (De San Román, 2009, p.6)

Con el derrocamiento de Juan Domingo Perón en 1955 comienza un proceso de desmonte de lo conseguido por el peronismo; esta fuerte desperonización constituía un gran interés para los Estados Unidos, validándose con la presión interna nacional proveniente de los sectores dominantes, propietarios de industrias y tierras.

Otro de los intereses norteamericanos no era la compra de materias primas, sino la instalación de sus empresas. Desde la finalización de la segunda guerra mundial, Estados Unidos tiene un exceso de capitales que aplica a inversiones en otros países creando puestos de trabajo que generan un aumento de plusvalía; este esquema de inversión se vio obstaculizado por la política distributiva implementada por el peronismo, por lo que el costo del trabajo argentino era el más alto de América Latina; con lo cual una de las primeras intenciones era bajar ese costo de la mano de obra y producir grandes reformas laborales, políticas y educativas que habilitaran la implantación de un modelo de desarrollo que armonizara sin conflictos, la instalación de empresas multinacionales.

“En la Declaración Económica de Buenos Aires de 1957, emanada de la Conferencia Económica de la Organización de Estados Americanos y leída por el ministro de hacienda de Arturo Frondizi, Krieger Vasena, se resume en diez puntos los principios que, unos años después, guiarán la Alianza para el Progreso. En ella se puede encontrar un bosquejo muy general del desarrollismo latinoamericano, al tiempo que la llamada al fortalecimiento del Consejo Económico y Social de la OEA, que tanto protagonismo tendrá en los años siguientes. El desarrollo económico es elevado a la categoría de “destino” de América Latina y su aceleración, un requisito indispensable para el mejoramiento del nivel de vida de los pueblos. Con la firma del Acta de Bogotá -en septiembre de 1960- la OEA estableció un Fondo para el Progreso Social con el objetivo de impulsar medidas para el mejoramiento social y el desarrollo económico. El Acta significó la entrada oficial de toda la América Latina en la era del desarrollismo y las bases para la Alianza para el Progreso del presidente Kennedy, sancionada en agosto de 1961 en Punta del Este (Cisneros y Escudé:2000). En ella se articularían desarrollo económico, democracia y reformas sociales” (Laguado Duca, 2011:71)

Los capitales norteamericanos se asientan en la década del sesenta a través del planteo de una concepción humanitaria de “hermano mayor” que viene a ayudar a América Latina. La sociología norteamericana plantea, según la “teoría del desarrollo” que existe una serie de países atrasados y no habían logrado un nivel de progreso como el del capitalismo norteamericano, auto-caracterizado como progresista y democrático. Aquellos países comenzaron a ser nominados como “en vías de desarrollo” hacia este modelo.

El desarrollismo, que se presentaba como una propuesta demócrata -como se expresó en apartados anteriores- impulsada por el Presidente de los Estados Unidos John Kennedy, instalando además del relato de que si existe un hermano mayor -norteamericanos blancos y protestantes-, es porque existe uno menor -latinoamericanos- y como tales, necesitan proyectos que los dirijan y conduzcan hacia el desarrollo; además, tarea que debía estar en manos de los sectores medios, dado que los sectores populares eran considerados como campesinos muy atrasados. Es así como los sectores medios se asocian, capitales norteamericanos mediante, con la vieja oligarquía, fundando empresas modernas acompañadas con un impacto pedagógico. Estas empresas tienen similitud con el proyecto de Juan Bautista Alberdi⁸⁸, por lo que pretendía llegar al “desarrollo” importando modelos, capitales y tecnología.

Tal importación condujo a un modo de regulación híbrida: convivieron dos modelos de sociedades en Latinoamérica; por un lado y como requisito para el desarrollo, se debía sanear, universalizar los servicios de salud, trabajo, universalizar la educación para formar ciudadanos aptos y por el otro lado, sostiene Laguado:

“[...] se retomaban, de manera limitada, mecanismos ensayados en los países centrales durante las postguerras: la ampliación de la provisión de algunos servicios sociales, la restricción de la autonomía patronal para despedir trabajadores [...] y algunas medidas redistributivas como la obligación de empleadores de aportar para las cargas prestacionales, el cobro de derechos de exportación, etc. Pero al mismo tiempo, se mantenían las relaciones tradicionales de dominación en amplios sectores de la economía [...] Este arreglo tendiente a la legitimación del sistema de dominación tuvo una dispar acogida en los grupos de poder y en los sectores populares” (Laguado Duca, 2011:72)

El ideario del programa desarrollista que Frondizi aspiraba a trabajar consistía en: el ahorro interno, la apertura hacia el capital internacional y la recuperación del capital emigrado, la modificación de los términos del intercambio y de las relaciones de fuerza impuestas por la división internacional del trabajo; que dependía de la capacidad de producir una verdadera acumulación de capital y transformar ese potencial en mayor actividad privada. Como prerrequisito para dar cumplimiento a este ideario, se necesitaba del Derecho, otorgando respaldo jurídico institucional y tranquilidad al país, para alcanzar solvencia y sustentabilidad jurídica como base para lograr la unidad nacional rumbo al desarrollo a través de las políticas de industrialización.

⁸⁸ Juan Bautista Alberdi (1810-1884) Político argentino, nacido en San Miguel de Tucumán, abogado, jurista, estadista, se lo considera además como economista, escritor y músico. Fue el autor intelectual de la Constitución Argentina de 1853, su ideario se sostiene en los fundamentos del liberalismo político y económico; dada su preocupación por poblar la nación, impulsó la inmigración europea especialmente de los pueblos del Norte. Considerado sociólogo, escribe sobre la importancia del individuo como artífice en la sociedad y sólo el individuo que encarna buenos hábitos y buenas costumbres, el gobierno lo acompañará en ese proceso, ofreciéndole trabajo, seguridad, industria, etc... Esta era una de las formas para salir del mayor obstáculo para la libertad, salir de la “barbaridad”, entendiéndolo por ello a una hibridación latinoamericana.

2. El Desarrollismo argentino con Frondizi ¿al poder o al gobierno?

El proyecto desarrollista fue tejiendo una sólida trama -con algunos aspectos aún vigentes- tras la segunda guerra mundial, hegemonizando la vida nacional, más precisamente, desde el derrocamiento de Juan Domingo Perón⁸⁹ en 1955, gobierno de una fuerte impronta nacional, popular y democrática.

Es importante identificar en qué medida, el desarrollismo consistió en un paradigma económico y social en Argentina, que quiebra viejas concepciones nacionalistas - en el sentido de otorgar derechos y garantías a todos los sectores de la nación, tal como lo entendía el peronismo-, configurándose así nuevos sentidos sobre la idea de “Estado”, “nacionalidad”, “unidad”, “sujeto político”, etc... Así el Estado adquiere un nuevo significado en la misión del desarrollo y en la percepción del progreso como fenómeno global. Quien encarna este ideario fue el Dr. Arturo Frondizi⁹⁰ desde el momento en que asume la presidencia de Argentina el 1 de mayo de 1958 quien, tras un pacto con Juan Perón, se transforma en un organizador de un cuadro ideológico

⁸⁹ Juan Domingo Perón (1895-1974) Militar, político y presidente argentino. La primera vez que presidió la Nación fue en los primeros comicios en los que participaron hombres y mujeres en el año 1946. El único en asumir la presidencia en dos ocasiones y por medio de elecciones democráticas. Fundador del movimiento más popular de la Argentina, que lleva su nombre “el peronismo”, participó activamente en Revolución del '43 en el que puso fin a la llamada *Década Infame* en el año 1943. Periodo histórico de la República Argentina que comenzó en 1930 con un golpe cívico militar, derrocando a Hipólito Yrigoyen (Presidente del partido de centro izquierda). Esta década también fue denominada como “restauración neoconservadora” y algunos historiadores titulan sus libros sobre el período como “La República imposible”. Periodo teñido de convulsiones, crisis económica, política y social. En este escenario Perón logra llevar a cabo distintas alianzas con amplios sectores de la población, favoreciendo a los sectores obreros, sindicalistas, impulsó leyes laborales, extensión de las jubilaciones, etc. Estas decisiones lo llevaron a enfrentarse con otro tipo de movimientos, especialmente los que provenían de los empresarios. Su gobierno se caracterizó por implementar una línea nacionalista, popular, industrial, textil, siderúrgica, etc. En el escenario de la Guerra Fría, Perón tomó una tercera posición entre la Unión Soviética y Estados Unidos; luego en su último gobierno se enfrentó con la Iglesia Católica, definiéndose con ello claramente un enfrentamiento de peronistas y antiperonistas. Hacia 1955, los movimientos antiperonistas logran derrocar a Perón con un bombardeo de la Plaza de Mayo. La llamada *Revolución Libertadora* que fue un periodo de la dictadura en el que se clausuró el Congreso Nacional iniciado en septiembre de 1955, que luego de dos años hizo el traspaso al presidente electo Arturo Frondizi el 1 de mayo de 1958 y que luego fuera derrocado por otro golpe militar en el año 1962. Tras el derrocamiento de Perón se exilió en distintos países de Latinoamérica y luego en España. Durante su exilio surge en Argentina un movimiento, denominado “la resistencia peronista” integrado por distintos grupos civiles, sindicales, juveniles, religiosos, barriales etc. impulsando la vuelta de Perón y nuevas elecciones. Estando proscrito en el año 1973 gana las elecciones, y esta etapa se la conoció como “el tercer peronismo” hasta el día de su muerte en el '74.

⁹⁰ Arturo Frondizi (1908-1995) de nacionalidad argentina, fue abogado, periodista, docente y político. Presidente del país entre 1958 y 1962; este año fue derrocado por un golpe militar. Afiliado al Partido de la Unión Cívica Radical y en la década del '40 da origen al Movimiento de Intransigencia y Renovación. Candidato a vicepresidente junto a Ricardo Balbín en las elecciones de 1951 pero fue derrotada por la fórmula peronista. Como periodista y escritor en 1954 publica el libro “Petróleo y Política” en el que toma una posición crítica respecto de los contratos firmados por Perón con la Standard Oil de California (empresa petrolera estadounidense más importante del rubro y multinacional; producía, transportaba, refinaba los productos y los comercializaba, el fundador y principal accionista de la empresa petrolera fue el presidente de los Estados Unidos John Rockefeller) y sosteniendo que la Argentina debía tener el monopolio con “Yacimientos Petrolíferos Fiscales” YPF. Al tener una muy buena difusión de esta propuesta editorial y gracias a la apertura de la Revista Qué! Y con el apoyo político intelectual de Rogelio Frigerio; logra posicionarse en la escena política nacional, con un perfil de izquierda. Durante la *Revolución Libertadora* (movimiento golpista de la Argentina) en el 1955 se aleja de Ricardo Balbín por considerarlo cercano al proceso militar y desde allí se divide el Partido de la UCR y se constituye la Unión Cívica Radical Intransigente-UCRI-

desarrollista y en el principal defensor de un planteo que intentaba, tras años de peronismo, iniciar la renovación.

El Dr. Arturo Frondizi, asume la presidencia de la Nación con un amplio apoyo de votos radicales y peronistas, del movimiento obrero y del partido comunista; esto lo puso desde los inicios de su gestión en estado de vigilia constante con las Fuerzas Armadas.

El discurso de asunción consistió en, un detalle sobre los objetivos del desarrollo nacional a cumplir en su gestión de gobierno y expresa:

“Hoy, 1º de Mayo de 1958, el gobierno de la Nación Argentina, en nombre del pueblo, baja el telón sobre cuánto ha ocurrido hasta este preciso momento, cerramos una etapa para poder dar, entre todos, un gran paso hacia adelante [...] la sanción de una amplia y generosa ley de amnistía[...] con la misma inspiración [...] en Argentina nadie será perseguido por sus ideas ni por sus actuación política y gremial, ni habrá otras comisiones investigadoras que aquellas que se propongan estudiar las inmensas posibilidades de progreso espiritual y material de la Nación. El Poder ejecutivo considera que debe ser derogada toda legislación representativa de las ideas y suprimidos los organismos para tal fin[...] La promoción del desarrollo nacional [...] para que ello sea posible, es indispensable que exista un clima de tranquilidad, seguridad y estabilidad [...] El Establecimiento del orden jurídico y de una justicia independiente que proteja al ciudadano[...] defender nuestra débil economía nacional del embate de economías más fuertes [...] en el orden interno, deberá garantizarse la libre competencia como estímulo de progreso [...] y facilitarse la función creadora de la iniciativa privada. La función del Estado no debe consistir en suplir la acción de los particulares sino donde estos no pueden desenvolverse eficazmente. El gobierno cuenta con los resortes necesarios para encauzar la acción privada [...] durante nuestro mandato, el Poder Ejecutivo no propiciará nuevas estatizaciones, puesto que los graves problemas económicos que afronta hoy el país no se resolverán transfiriendo actividades del sector privado al sector público”⁹¹ (Frondizi, 2009: 8)

Tal como lo citara anteriormente Felipe Pigna, este discurso fue ya anticipatorio de algunas acciones -muchas de ellas resistidas por la gran mayoría del pueblo-, que se implementaron inmediatamente al asumir la gestión. En la expresión, “*bajar el telón y dar un paso hacia adelante*”, ¿se entendería como el negar los procesos históricos, dar “vuelta de hoja” y dirigir la mirada al frente?, ¿merecen los argentinos del ’58, una reflexión más profunda, un análisis integral de las condiciones socio-políticas y económicas, en las que se asume el gobierno en la Argentina, que la sola acción de “bajar el telón”?

En relación a la Ley de Amnistía, Frondizi, una vez en el poder y en honor al Pacto -que había firmado con Perón-, debía volver a darle actividad a los sindicatos y quitar la proscripción del peronismo (implantada en la época de la dictadura) como puntos nodales de aquel acuerdo en

⁹¹ Discurso de asunción de Arturo Frondizi, citado en Silvia Leonor Belenky, “Frondizi y su Tiempo”

circunstancias en que Juan Domingo Perón se encontraba exiliado en España. Sin embargo, negó públicamente aquel acuerdo y terminó cumpliendo sólo con una parte del pacto: se sancionó la Ley de Amnistía N° 14.455, la que establecía un modelo sindical de libertad absoluta, de creación de sindicatos por simple inscripción y atribución de la personería gremial al más representativo de todos, con el fin de unificar la representación obrera ante los empleadores, el gobierno y las organizaciones internacionales. Cláusula de la Ley que no habilitaba a Perón a regresar al país, razón por la cual el movimiento, publicó el texto del Pacto en 1959 y ante esta ausencia o negación del acuerdo político entre ambos, el movimiento peronista adoptó una posición abiertamente opositora al oficialismo de Frondizi.

La publicación del texto del Pacto, le sumó al presidente más opositores, no sólo desde el interior del movimiento peronista sino además de, aquellos sectores confundidos sobre el accionar de Frondizi y el vínculo -hasta ese momento oculto- con el ex presidente. Sectores provenientes de los movimientos antiperonistas, grupos de intelectuales y de las Fuerzas Armadas.

En relación a otras acciones que no se implementaron, pareciera que quedó en la memoria histórica un sabor amargo acerca de los argumentos que justificaron tal incumplimiento, por ejemplo, a la expresión de: *“nadie será perseguido por sus ideas ni por sus actuación política y gremial [...] se protegerá al ciudadano”*. Expresiones inaugurales en las que muchas de ellas, en el plano de lo fáctico, acontecieron de manera contraria; si el pueblo esperaba políticas de protección del Estado, se respondía con represión, golpes, detenciones por parte de las Fuerza Armadas. Esto sucedía en cada manifestación que el pueblo resistía en reclamo del cumplimiento por sus derechos laborales y salariales, de comunicación, de educación y por la no privatización de los servicios nacionales, como los ferrocarriles, los frigoríficos, reglamentaciones anti populares hacia los bancarios, los empleados de las compañías, las leyes dictadas para la habilitación de las Universidades privadas, etc.

Pareciera que lejos de ser un periodo presidencial en el que se darían garantías de *tranquilidad, seguridad y estabilidad [...] del orden jurídico y de una justicia independiente para la protección del ciudadano*, sucedían represiones, detenciones, persecuciones, etc.

Un discurso inaugural que anticipaba claramente el impulso a las privatizaciones, a la iniciativa privada a través de la competencia, ¿o competitividad?

Acciones anti populares definieron los primeros pasos de la gestión desarrollista.

Nos recordará nuevamente Pigna sobre uno de los tantos acontecimientos de la Argentina del '59:

“[...] el gobierno de Frondizi decidió privatizar el frigorífico municipal de Buenos Aires, Lisandro de la Torre, entregándolo a la Cooperación Argentina de Productores de carne (CAP). La medida era parte del “Plan de Estabilización económica” anunciado en consonancia con las negociaciones con el FMI y de inmediato fue rechazada por los trabajadores [...] en el establecimiento trabajaban 9000 obreros que vieron peligrar seriamente su fuente de trabajo y decidieron resistir la medida. Marcharon con sus familias a Plaza de Mayo [...] el presidente no los recibió y ese mismo día se sancionó la ley de privatización de Lisandro⁹² [...] de regreso, los delegados

⁹² El Frigorífico “Lisandro de la Torre” había sido creado por el gobierno radical del presidente Marcelo T de Alvear en 1922 como una empresa del Estado de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, ubicado en el barrio de matadero y en el que trabajaban

convocaron a una asamblea en el frigorífico, a la que no faltó nadie. Al grito de “Patria si, colonia no”, decidieron la ocupación del establecimiento [...] Frondizi responde que, la ley es la ley [...] Un tanque [...] derribó el portón de hierro para iniciar el desalojo. Los trabajadores se pararon frente a él desarmados, cantando el Himno Nacional”. (Pigna, F. 2013:250)

El gobierno reprimió duramente la toma y la protesta, sosteniendo que se trataba de un "movimiento subversivo", utilizando incluso tanques de guerra, despidiendo a miles de trabajadores y encarcelando a los dirigentes y militantes sindicales. En 1960 el frigorífico fue finalmente privatizado, dejando a 5.000 trabajadores despedidos.

En medio de este escenario, Frondizi eligió, en vez del crear un espacio de diálogo democrático, aplicar una medida de represión a toda forma de manifestaciones sociales y que por medio de un decreto se restringieron los derechos y garantías constitucionales a través de un Plan de acción militar denominado “Plan CONINTES”. El Plan CONINTES “Comoción Interna del Estado” fue un régimen represivo llevado a cabo por las Fuerzas Armadas y aplicado previamente en la gestión peronista.

Las Fuerzas Armadas reprimieron todo tipo de manifestantes o a aquellos señalados como “subversivos”, “comunistas” o “terroristas”, los argumentos que se utilizaban desde el Estado nacional como justificación eran:

“Las veces que las Fuerzas Armadas debieron abandonar sus tareas propias para hacer efectivas sus movilizaciones y aplicar el Plan “CONINTES”, lo hicieron respondiendo a instrucciones expresas del poder constitucional y con la finalidad inexcusable de salvaguardar la paz y el orden interno [...] Con la colaboración de las Fuerzas Armadas, la convivencia de los argentinos se desarrolla dentro del marco de la ley [...] La Patria entera sabe de la capacidad, heroísmo, sentido del deber y eficacia técnica de los hombres a quienes ha entregado un uniforme para que la defiendan [...]” (Menotti, Olcese, 2008: 120)

Pareciera que no sólo se sobreestimaba el accionar de las fuerzas militares, como grupo eficiente y profesional; sino que además la fuerza coercitiva era prerrequisito para hacer cumplir por el proyecto de integración y desarrollo nacional, en definitiva, eran garantías para amparar la paz y el orden interno.

Frondizi desde sus inicios de gestión, parecía encontrarse en medio de dos frentes a los que debía responder: por un lado, lo acordado con los Organismos internacionales y el brazo represivo de las Fuerzas Armadas que imponían el cumplimiento estricto de los objetivos de la Revolución Libertadora, imprimiendo una política liberal en lo económico y la proscripción del peronismo (y todo tipo de acciones vinculadas con el movimiento y cualquier acción detectada como movimiento comunista); y por el otro lado, la reciente presión ejercida por el peronismo. El

alrededor de 9.000 trabajadoras/es.; que durante la Presidencia de Juan Perón fue transferido al Estado Nacional. Ernesto Salas lo definirá como:” *Barrio y frigorífico eran la misma cosa, la vecindad se confundió con la relación en el trabajo, muchos obreros y muchos vecinos estaban emparentados. El barrio vivía del frigorífico*” Estas expresiones dan cuenta del impacto comunal y de pertenecía que tenía el trabajo para la vida de las familias. Frente a la represión ocurrida por parte de las Fuerzas Armadas, se manifestaron las familias, el movimiento estudiantil y parte del movimiento empresarial, resistiendo la privatización del frigorífico, con el fin de reducir los empleados públicos y el gasto del Estado, en línea con los compromisos contraídos unas semanas atrás con el FMI.

escenario nacional desde el '58 y hasta el derrocamiento en el '62, fue desafiante y tensó, tanto doctrinariamente e ideológicamente como, política, económica y socialmente.

Al fundarse como una gestión oscilante, pareciera que también lo harían sus decisiones respecto del modelo de país posible, que quería llevar adelante.

“Marcelo Cavarozzi intenta delimitar el lugar ideológico del desarrollismo, señalando la existencia de tres caminos por los que podía pensarse un proyecto post- peronista: a- el populismo reformista, b- el desarrollista propiamente dicho y c- el liberal clásico” (De San Román, 2009: 6). El primero no consistía en modificar sustancialmente el legado de Perón, sino introducir variantes como el ingreso de inversiones extranjeras y el último proponía una vuelta a los modelos de economía clásica de eliminación del nacionalismo y protección del mercado, entre otros. Sin embargo, pareciera que no tuvo características de ninguno de ellos y se configuró un escenario político social de manera muy particular.

Así como de fluctuante, confuso y paradójico se visibilizó el escenario histórico-político y económico a nivel mundial y nacional, fue el lugar de quien encarnó el ideario del desarrollismo, y como también lo fue la configuración del propio modelo en la Argentina; no pudiendo advertirse -al menos en una aproximación- si fue la implantación de un modelo desarrollista gerenciado por Estados Unidos, o si era el deseo de muchos sectores del país construir un modelo particular, frondizista.

Los desarrollistas proclamaban la construcción de una versión renovadora de viejos paradigmas de economía entre los principios clásicos y la doctrina peronista (impulsar la industria de base como modelo y así romper la dependencia económica y política con Estados Unidos); sin embargo, creían en la necesidad de la ayuda de capital extranjero, en el sostenimiento de la empresa privada como motor del crecimiento, etc.

Se podría entender que algunos postulados rozaban aquella vieja idea secuencial de desarrollo inaugural de Prebisch y de Rostow sobre los motivos del estancamiento, entendían que se debían a un retardo en el nacimiento de la actividad productiva en relación a los países industrializados. En un texto de época consultado en relación a la manera de cómo entendían los desarrollistas la dinámica político-económica de los países, se advierten ciertas vinculaciones con las teorías de corte naturalista y evolucionista:

“En octubre de 1929 se produjo un derrumbe en la Bolsa de Comercio de Nueva York. Este hecho significó algo más que el comienzo de una crisis más profunda conocida por la humanidad; significó el cierre de una época en el desarrollo mundial. Hasta ese momento tiene plena vigencia la Teoría de la división social del trabajo en base a países productores de alimentos manufacturados y productores de artículos básicos. Según esa teoría la libre circulación de capitales, técnica y mano de obra, restablece continuamente el equilibrio entre ambos sectores de países y proporciona un crecimiento homogéneo; frecuentemente se cita el caso de Argentina [...] El nivel económico de cada grupo de países es el correspondiente a su grado de desarrollo [...] la diferencia de nivel entre ambos grupos de países se va acentuando continuamente” (Grancelli 1961:13).

“[...] la desocupación provocada por la crisis indujo a los países industrializados a tomar medidas de defensa de sus manufacturas contra la competencia exterior; una de ellas fue fortalecer sus mercados internos protegiendo a los agricultores [...] los países no industrializados enfrentaron dificultades crecientes. A la baja de precios se agrega la disminución del mercado exterior [...] se produce asimismo una fuerte disminución en la circulación internacional de capitales” (op. cit., p. 15)

Esta cita muestra por un lado, la concepción polarizada de las economías mundiales y de cómo los mercados fluyen libremente sin regulaciones; un enfoque que supone que los procesos de ajuste espacial y económicos se producen en forma autónoma, con condicionantes estructurales naturales y por necesidad del justo equilibrio, la dinámica económica- social tendrá sus ciclos naturales que en el tiempo se acomodarán y por el otro lado, muestra la vinculación estrecha y dependiente de las economías de los países no industrializados, con la economía de los países industrializados.

Cabe una pequeña aclaración al respecto de las citas anteriormente transcritas. Néstor Grancelli Chá quien fuera dirigente reformista delegado del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, presidió la Federación Universitaria y quien, además, fuera secretario de Relaciones Económico- Sociales de la gestión de Arturo Frondizi. Además, en la producción de libro titulado, “De la crisis al desarrollo nacional” daría cuenta en el mismo, acerca de la consideración de la existencia de una etapa previa -a la gestión frondizista- de deterioro y en el que era necesario superarla por la vía de la implementación del modelo de desarrollo/industrialización para el país. Estas expresiones, aunque parecieran obvias, dan cuenta de las bases que ellos atienden como condición para “avanzar”.

Además, si se lo considera a Grancelli Chá como un intelectual reformista, cabría preguntarse ¿de qué reforma se trataría?, ¿en relación a quién?, ¿con qué recursos del país? Sin embargo, se cita en referencia a esto y en momentos que en 1947 se presenta el Plan de George Marshall de ayuda a los países dependientes; el autor considera:

“[...] Estados Unidos no cumple solamente una misión de solidaridad. Durante la guerra ha duplicado la capacidad productiva; en los primeros años de posguerra su industria ha volcado hacia la producción de la paz [...] En 1948 experimenta síntomas de receso y los planes de ayuda exterior, además de cumplir sus fines políticos y de apoyo, son excelentes recursos para activar la producción interna [...]” (op.cit., p.21)

Se desoyen las sanas advertencias del Banco Central [...] Pero se vive en esos momentos una política de desaprensión⁹³. En todo se opta por lo más fácil, lo más inmediato, lo que ha de contentar a sectores numerosos e influyentes, aun cuando en esto se comprometa el futuro del país y sus consecuencias tengan que ser soportadas a poco andar por esos mismos sectores [...] en general una política de desarrollo económico requiere el esfuerzo y aun el sacrificio de todos. Lamentablemente, el bienestar y la

⁹³ El diccionario de lengua española describe a la *desaprensión* como sinónimo de: “Falta de justicia o de moral en determinados actos, generalmente por desprecio a los derechos de los demás”, “Falta de miramiento y delicadeza”.

seguridad futuras no importaron [...] resultó más cómodo hipotecar ese futuro a cambio de apoyos electorales e inestables soluciones sociales” (op. cit., p. 23)

Sin el mayor ánimo y sin la intención de personalizar a los intelectuales de la época -en la presente Tesis- y sí, en cambio en la necesidad de recuperar las lógicas que configuran sus expresiones - aun a riesgo de descontextualizar- se lo considera como una personalidad referente de amplios sectores del país en los años de gestión de Frondizi; pareciera que es adecuado o correcto, corresponder a la solidaridad de ese tipo de ayuda, con admiración y respeto. En dichas expresiones, se niegan, por ello, las verdaderas intenciones de los Estados Unidos para con los países pobres. Se podría pensar que es quizás en este punto donde existió mayor dependencia política y quien caracteriza esta configuración vincular es un autor brasileño, Pedro Demo como: “Pobreza Política”⁹⁴. Es decir que, “ellos” bondadosos y buscadores de paz tienen una contienda para redimir a los “otros”; otros cómodos, desatentos que desagradecen y desoyen los consejos de los solidarios industrializados.

En la expresión: “[...] lo que ha de contentar a sectores numerosos e influyentes, aun cuando en esto se comprometa el futuro del país y sus consecuencias tengan que ser soportadas a poco andar por esos mismos sectores [...]”; a esos “otros” ¿a quienes haría referencia?, ¿al movimiento popular?; sin nombrarlos directa y abiertamente se veía que, si son numerosos, se refiere a los sectores populares y que, si son influyentes; son aquellos a los que el peronismo considera y atiende. Además, es notable el lugar desde donde se expresa, como miembro de un grupo minoritario como otros tantos, pero que aún son unos pocos en relación a la población argentina, grupo de la oligarquía que, si está presente la crisis económica, a ellos difícilmente les afectará.

Es además en estas expresiones en donde se advierte la similaridad de mentalidades, una vinculación muy cercana a la mentalidad de los países centrales, “[...] las decisiones elaboradas en los sistemas centrales se adoptan a nivel de una estructura de poder cuyos límites de acción son coincidentes con los del sistema nacional dominante” (Rofman, Romero, 1973:31)

En relación a los grupos de poder nacional que se ubican próximos a las decisiones de los países centrales; de San Román, considera los aportes analíticos de Ismael Viñas⁹⁵, otro de los críticos de izquierda de los años ´60 particularmente del modelo de Frondizi, a quien cita señalando:

⁹⁴ Pedro Demo nació en Santa Catarina Brasil en el año 1941, hijo de padres agricultores. Realizo estudios referidos a la Teología, Filosofía y Educación, entre otras. Denomina *Pobreza Política* no a la única mirada de pobreza en relación a lo material como aquellos sectores de escasos recursos económicos, en cambio la política es la otra cara de aquella y es muy profunda, se invisibiliza y la persona o los sectores *pobres políticamente* se acostumbran a recibir dádivas del amo, lo que en verdad lo constituye un derecho. De este ciclo de dar y recibir, además no se construye la participación en el colectivo, se produce un fenómeno de acostumbramiento, de naturalización y por consiguiente de inmovilidad política. Esta es la pobreza más profunda y más arraigada de los pueblos dependientes.

⁹⁵ Lorenzo Ismael Viñas, nació en Argentina en 1925. Estudiante de Derecho de la UBA, sindicalista, activista militar, cae detenido en ocasión a una toma de la Universidad de cuando Juan Domingo Perón las interviene y suprime la autonomía de las mismas. Fue la línea más crítica del círculo intelectual de Arturo Frondizi a comienzos del ´60, fundó la Revista “Contorno” y participó del “Movimiento de Liberación Nacional” -MLN-; el historiador Feliz Luna integraba también dicho círculo y fue designado por el Presidente como jefe de gabinete de la Cancillería Argentina. Viñas fue un intelectual desaparecido en los años de la dictadura de 1970, creía en la Liberación nacional en la teoría, pero en la práctica no acordaba con la lucha armada y esto lo diferenciaba del Ejército Revolucionario del Pueblo -ERP-.

“Viñas, divide el pensamiento de la Unión Cívica Radical (de donde provenía Frondizi) entre ortodoxos y empresarios; siendo los primeros de tendencia revolucionaria, de izquierda, y los empresarios o realistas, quienes formularían el proyecto desarrollista. Los primeros planteaban una solución a los problemas nacionales mediante una ruptura del orden establecido, capaz de liberar a las fuerzas económicas y sociales y producir la transformación. Proponían una “opción por fuera del sistema” en la que el camino del progreso implicaba abandonar el modelo capitalista. Pensaban que era imposible encontrar una salida dentro de ese contexto o hallar el progreso “sin romper la sujeción de los países dominantes”

Los empresarios, en cambio, admitían al capitalismo como una vía legítima de desarrollo, aunque veían la necesidad de introducir cambios en la relación centro/periferia. Se trataba de construir un modelo de capitalismo local, utilizando el ahorro y la ayuda externa para la explotación del potencial nacional. Se oponían a la retórica revolucionaria (o anti sistema), asignando un papel ambiguo a la relación con el exterior y centralizando su discurso en la temática productiva. Era a través de estos elementos que el país superaría “el ahogo” en el que se encontraba la economía” (De San Román, 2009: 8)

Entonces se podría pensar que no sólo se enfrentó Frondizi a las Fuerzas Armadas y al movimiento peronista, por un lado; si no que, por el otro lado y hacia el interior de su propio partido, también debía enfrentar divisiones en las acciones de políticas de gobierno a implementar.

La fractura ideológica, del propio partido, profundiza un escenario borroso y poco direccionado para un programa de gobierno que tendiera a la independencia con los modelos implantados de los países centrales; parecían diluirse los supuestos teóricos y fácticos de un modelo desarrollista o si implementaría un modelo de desarrollo particular frondizista.

“A pesar de que según el asesor en materia económica de Frondizi, Rogelio Frigerio⁹⁶, sostuvo que el programa de gobierno frondizista no fue un secreto para nadie, en realidad, hubo muchas dudas en un comienzo acerca de cuál sería su acción de gobierno. Con la excepción de los editoriales de Frigerio en el semanario *Qué*, donde los fundamentos del desarrollismo -tales como la necesidad del capital foráneo para crear la industria pesada y, en el ámbito político, la necesidad de integrar el peronismo en una alianza de clases o “movimiento nacional” fueron anticipados -aunque en ese

⁹⁶ Rogelio Julio Frigerio (1914-2006) Periodista y político argentino de origen italiano, fue uno de los pilares intelectuales de Arturo Frondizi y fundador de la corriente desarrollista. En los años `30 comienza su actividad política de la mano del grupo Insurrexit (Revista intelectual universitaria de izquierda vinculada al Partido Comunista). Al tiempo se aleja de aquel movimiento por inclinarse a la versión nacionalista de Frigerio que, aun así, su formación en las lecturas acerca del movimiento marxista estaba muy presente. ¡La revista que comenzó a editar llamada *Qué!* Se inspiró en la *Times* de Estados Unidos. Frigerio y en articulación con la CEPAL, consideraba necesaria la implementación de procesos de industrialización en los países subdesarrollados, a la incorporación de inversiones directas de capital extranjero, la incorporación de las empresas multinacionales, sin embargo, no acordaba con los criterios estructuralistas de aquella organización.

momento la asociación Frondizi-Frigerio no era de conocimiento público-, las bases desarrollistas no figuraban en ningún lado”. Al decir de Celia Szusterman, las ideas que presumiblemente estuvieron detrás del gobierno de Frondizi fueron expresadas *ex post facto*”.⁹⁷

Con lo expuesto, se considera que, otro de los componentes que configuraron un escenario confuso y dependiente fue, quizás, que en la desesperación y en la necesidad por reorientar hacia niveles de democracia más sólidos para nuestro país, el gobierno de Frondizi -a decir de algunos intelectuales anteriormente consultados- presentó líneas de acción de gobierno escasamente claras, velando su intención de que fuera un programa nuevo con estilo particular “frondizista” o fuera la implantación de un modelo capitalista cuyos mentores y gurúes fueran los países centrales, nombrado para Argentina, como “desarrollista”.

2.1. Configuraciones políticas previas al desarrollismo

Los desarrollistas de la mano de Frondizi, configuraron su programa de gobierno, considerando los antecedentes de la línea radical y de la línea peronista previas a su gobierno. Aquellos entendían que, ni los radicales de Yrigoyen en la década del '30, ni los peronistas habían dado respuestas claras sobre el campo político, ni en el económico. Consideraban que los yrigoyenistas habían implementado un proceso de industrialización incompleta, con escasa expansión de la economía y no pudieron resolver el vínculo de dependencia con el exterior y en relación con el gobierno de Perón, evaluaban que se había preocupado por ampliar la masa de participación popular generando aumento significativo del gasto público, sin poder resolver estructuralmente dificultades del orden de lo político y lo económico, no pudiendo lograr así sustentabilidad al país.

Los desarrollistas consideraban que, los radicales de Yrigoyen, habían logrado ampliar las bases del Estado, pero no logrando un cambio en las estructuras productivas, ni en las relaciones con el exterior. Ponen en clave nacionalista la decisión de negarse a firmar contrato con las petroleras, sin embargo, no pudieron profundizar el modelo productivo.

Quien fuera integrante del círculo intelectual de Frondizi, Ismael Viñas define la etapa de Yrigoyen con las siguientes características:

“[...] sostiene que, aun cumpliendo las expectativas políticas de una clase media en ascenso, el proyecto de Yrigoyen careció de programa económico. Se vio debilitado por la falta de un cuerpo ideológico lo suficientemente vertebrado como para complementar el cambio institucional con un proyecto nacional de desarrollo. “Se trató -afirma Viñas- de un intento de las clases medias de gobernar por sí mismas, pero con un confuso programa y sin la suficiente base técnica”. Era un cambio “que se intuía”, pero que carecía del sustento político y de la decisión para llevarlo adelante” (de San Román, 2009, p.15)

⁹⁷ <http://www.argentina-rree.com/13/13-019.htm>

Además, pareciera que, para no profundizar quiebres en el vínculo con Gran Bretaña y Estados Unidos, no se convino colocar el tema de las relaciones exteriores como punto de la agenda política.

Se advierte que, las fisuras que se originaron al interior del Partido de la Unión Cívica Radical tenían como puntos centrales temas como el de las relaciones exteriores, el petróleo, la función del Estado entre otros. En un texto sobre la Unión Cívica Radical Intransigente escrito por Gabriel del Mazo, a quién se lo considera como el “historiador de la reforma”, miembro activo del partido desde su época estudiantil y muy inclinado a las filas de Hipólito Yrigoyen, expresa:

“Durante el interregno 1922-1928, Yrigoyen fue como siempre el centro de congregación de las fuerzas radicales [...] de nuevo el Radicalismo, asumió el antiguo carácter de numeroso movimiento nacional y popular que, en el orden de lo económico –social había reforzado las firmes líneas típicas de la primera Presidencia. Frente a la disidencia enseñoreada del gobierno surgido del propio seno de la Unión Cívica Radical [...] volvían a flamear las grandes antiguas banderas: Justicia Social y Autonomía nacional [...] La incidencia del mundo sobre nosotros no solo nos obliga a crear construcciones propias, como signo y en la medida de nuestra necesidad de Independencia, sino a crear resguardos para defendernos de aquellas fuerzas externas cuya finalidad es la conquista y el lucro” (UCRI, Del Mazo, 1958: 83)

Esta cita de Del Mazo pareciera poner en tensión interrogantes acerca de lo planteado por de San Román, en relación a las indefiniciones de la política de Yrigoyen con el vínculo con el exterior y expresa:

“Los hombres del contubernio y ciertos sectores reaccionarios del ejército que se habían conjuncionado durante la Presidencia anterior como la pretensión de restaurar las fuerzas del privilegio, en vista de su fracaso electoral decidieron el golpe de estado anti radical que a su vez venían preparando [...]” (op.cit., p.85)

“El unionismo del City, consentido por la generosidad radical y alimentado con el argumento de sumar voluntades para vencer la dictadura, ofrece una lección permanente. Vigoroso el Radicalismo, como lo aprobó el pronunciamiento del 5 de Abril, en parte contenido el proceso regresivo interno [...] compensado en razón de los hombres radicalmente definidos que incluía, fue apartándose del sentido popular y abandonando a su suerte a los movimientos revolucionarios hasta que desembocó en el año 1935 en tal declinación, que el Radicalismo parecía otra rama del Régimen [...] para legitimar la sanción del Congreso nacional de un conjunto de leyes que los radicales han llamado “el estatuto del coloniaje” [...]” (op. cit., p.89)

“Pero, a pesar de estos grandes y reiterados infortunios, había venido manifestándose cien veces vencida y cien rediviva la tendencia de la autenticidad radical; la de seguir creyendo que la política del radicalismo no

podía marchar por otros senderos que los de la Vieja Reparación nacional [...] para lo cual debieron defenderse permanentemente de aquellos radicales de la rama bastarda, que al régimen se ligaron por medio del “contubernio” combatiendo al radicalismo tradicional [...] así fue fundado el Movimiento de Intransigencia y Renovación, para reivindicar la Unión Cívica Radical como la gran fuerza nacional de civismo argentino y retomar su larga lucha hacia la instauración de una democracia política, económica y social[...]” (op. cit. :91)

Estas expresiones, darían cuenta de una clara denuncia hacia un grupo radical que decide estar próximo a las Fuerza Armadas; al decir “contubernio” se la entiende como aquella asociación ilícita, oculta y conspirativa contra el grupo partidario que aspira a la nacionalización del país. Es por ello que deciden en el año 1957 y por medio de una Convención del partido a nivel nacional, constituir la Unión Cívica Radical Intransigente –UCRI- con las bases de Hipólito Yrigoyen y con el futuro de Arturo Frondizi.

“ Las bases que constituirán el cuerpo político del reciente UCRI: reivindicación de la bases federalista y comunales[...] reforma política; normas de organización de los partidos que garanticen la intervención directa de los ciudadanos[...] neutralidad política de la administración y de los entes autárquicos [...] Democratización de la cultura [...] el radicalismo repondrá la Reforma Universitaria y el cumplimiento de la Ley 1420 [...] organización de la democracia económica [...] nacionalización de los servicios públicos [...] sostenimiento de la política internacional de Yrigoyen. Defensa de la soberanía política, económica y espiritual del país. Igualdad jurídica de las naciones en la organización mundial” (UCRI, Del Mazo, 1958:96)

Situados, los desarrollistas desde una perspectiva crítica frente a la etapa del peronismo, consideran que estos desaprovecharon una coyuntura inmejorable para producir y generar transformaciones productivas, optando por movilizar el consumo interno, expandir el gasto público y fomentar una cuestionable industrialización.

“Frigerio veía como limitado el alcance de los planes peronistas que, más allá de favorecer el mercado interno, “fue incapaz de dirigir la economía hacia su propia autarquía [...] el fracaso del modelo peronista se debió a una deficiencia estructural de su política industrial. Aun cuando la burguesía nacional se vio favorecida por los planes oficiales, ésta no dejó de participar en un sistema subsidiado (al interior) pero dependiente el sector externo para continuar su desarrollo”. (de San Román, 2009: 16).

Consideraban que esa política de aumentar el gasto público, no tendría sustentabilidad y que en poco tiempo esa medida afectaría al programa de industrialización. Al respecto cita Grancielli Chá:

“Se ha desarrollado en el país una política de aumento de salarios reales, que en principio es justa, pero que se establece sobre bases endeble al no manejarse cuidadosamente el desarrollo de los sectores productivos de

modo de asegurar continuidad a la elaboración de bienes [...] los trabajadores urbanos, nadie puede negarlo, mejoraron sus índices de salarios reales [...] los empresarios industriales, si bien aumentaron sus jornadas reales, fueron ampliamente compensados recibiendo maquinarias y materias primas importadas con un dólar barato y una financiación también barata [...] el sector agrícola disfrutó, no obstante, en el periodo inmediato de posguerra de una situación favorable [...] si aparentemente todos los sectores se vieron beneficiados ¿qué ocurrió entonces en el país? Aquí radica la contradicción. [...] Argentina perdió su gran oportunidad cuando la disponibilidad de divisas brindó la posibilidad de montar estructuras básicas [...]” (Grancelli 1961:27).

A pesar de estas críticas tanto hacia el modelo radical como al modelo peronista, definen los puntos de sus objetivos de política desarrollista:

“[...]impulsar el proceso de desarrollo nacional [...] las fuentes debían de provenir de inversiones nacionales y extranjeras [...] restablecimiento del sistema de precios [...] una necesidad imprescindible como medio para aliviar la carga presupuestaria [...] pero en general la propiedad o no propiedad del Estado no fue el elemento decisivo en cuanto a la orientación de carácter nacional que debía imprimirse a la actividad que se trataba [...] volviendo al tema de la austeridad proclamada por el gobierno significaba pues el inicio de la reversión en el proceso de las últimas de década, es decir, desalentar el consumo estimulando la inversión[...].” (Grancelli 1961:85).

También consideraban - en continuidad con lo anteriormente citado- que las acciones del Fondo Monetario Internacional constituían imposiciones “necesarias” para lograr el equilibrio económico y social en el país; así se expresa en otro de los apartados.

“ La coincidencia de esta política con las concepciones del Fondo Monetario Internacional al que el país se había adherido en 1957, el hecho de que ciertos topes se estableciesen de acuerdo con este y otros organismos internacionales, dieron pie a uno de esos tantos “slogans” políticos que se esgrimieron en los últimos años: el de las imposiciones del FMI [...] la política nacional respondía en sus aspectos esenciales a las imposiciones de la propia realidad que vivía el país, sin que, en la generalidad de los casos, hubiese posibilidades de elegir entre distintas alternativas” (Grancelli 1961:86).

Las citas permiten visibilizar el lugar que le otorgaban a los sectores populares; el lugar de irresponsables y por tales, merecedores de la imposición yanqui que, como slogan -como un enunciado publicitario- se desprestigian las acciones de política exterior; en cambio si se acepta y se logra una adaptación a la misma, constituirá la alternativa posible para lograr el desarrollo económico.

Son expresiones presentadas por una figura reformista y que instaló pensamiento único, referido a que la única salida, era la dependencia con los que más saben y como saben, por eso son industrializados.

Una vez más se advierte la cercanía y la adhesión a la política de dependencia con los organismos internacionales, tanto de aquellas viejas filas que seguían a Balbín, como a los recientes seguidores de Frondizi y que habían llegado a formar un cuerpo político nacional propio como la UCRI. Este podía constituir uno de los núcleos de contradicción de la gestión Frondizi; que, sobre aquel motivo que los alejó y produjo la división del partido radical, es el mismo que años más tarde, uno de los seguidores del frondizismo manifiesta reproducir como la política de gobierno.

De ser así, ¿cómo entender que aquello que fue causa irreparable que dividió a un partido, en años posteriores sea considerado como en clave de mejora?, ¿cómo entenderlo si se está en juego la nacionalización y la federalización de la Argentina? ¿Quizás fueron núcleos duros del radicalismo que nunca pudieron resolver como partido? ¿Qué los condujo de verse imposibilitados de mudar ideas y concepciones sobre las maneras de vincularse con Estados Unidos? ¿Quizás la trama del modelo de economía capitalista entrampaba a los países no industrializados?

En esta misma línea de crítica -los desarrollistas- frente al gobierno de Perón, consideran que los problemas de la economía coexistían con un desfase en el rol asumido por la clase obrera. La activa participación política que Perón les concedió a los sindicatos, terminó por interrumpir u obstaculizar las relaciones de producción y el vínculo entre el capital y el trabajo. La representación de los obreros y los sindicatos habían subvertido el orden económico participando en el ámbito de decisión empresarial, interviniendo en la toma de decisión pública. El objetivo de Perón -a decir de los desarrollistas- era utilizarlos como estructuras de reclutamiento lo que imponía un alto costo al estado, sometiendo sus decisiones a la arbitrariedad corporativa.

El objetivo de los desarrollistas consistía en que como esto generaba un aumento inmanejable del gasto público, se debía restituir a los empresarios el control de las fábricas. “Frigerio planteó que con Perón se había producido una radicalización de la vida política nacional, en la que el partido y el sindicato constituyeron una misma fuerza, y en la que era imposible dilucidar otros canales de participación social” (De San Román, 2009: 18)

Sin embargo, consideraban que, para lograr la transformación productiva y la unidad nacional, la debían realizar en acuerdo y en alianzas entre todos los sectores de la población argentina “[...] el desarrollismo debía de verse como un gran movimiento sin el cual el intento de transformación carecería de arraigo [...]” (op. cit., p. 18). A decir de San Román, este último sería el argumento que sólo justificó el Pacto de Frondizi con Perón.

3. Acciones de gobierno frondizista

3.1. Frondizi y el lugar del Estado

El modelo desarrollista comprendía que la acción del Estado era fundamental para revertir la apatía de un desigual intercambio con el exterior, y de unas estructuras productivas acostumbradas al modelo agro exportador. Para revertir este escenario vicioso, el Estado debía estar presente y activo en el proceso de transformación. No acordaban por ello, con una versión de la concepción liberal, creían en el impulso del mercado, pero de un mercado cualitativamente distinto, capaz de revertir las relaciones de dependencia con el exterior.

“La visión del estado desarrollista puede inscribirse en la categoría de “estados bismarckianos” presentada por Alain Touraine. Sin desconocer las fuentes productivas naturales, Touraine alude a un estado omnipresente, al estilo del proyecto alemán de finales del siglo XIX. Un estado opuesto a la idea evolutiva del progreso, propia de las sociedades avanzadas, en las que el desarrollo debía darse naturalmente y el mercado debía sufrir la menor intervención posible. El estado bismarckiano creía en lo deliberado. En acciones planificadas tendientes a modificar la realidad y a romper con el modelo de las sociedades dominantes” (de San Román, 2009, p.23)

Si bien los desarrollistas estaban convencidos de este tipo de Estado, Frigerio descreía del predominio del mercado como método para encontrar las soluciones al desarrollo. Así lo citará de San Román: “Corresponde a una época y aun contexto distinto al que atraviesan los países latinoamericanos, y Argentina en particular. Los principios liberales fueron funcionales al desarrollo de la industria que se abastecía de materias primas en los países de la periferia. Siendo Argentina un país primario exportador, y siendo esta relación perjudicial para el país, debía encararse una transformación cuya responsabilidad recaería en el estado”. (de San Román, 2009: 23)

Frondizi entendía que:

“Toda intervención del Estado implica una restricción de la libertad económica, de modo que para los que creemos en la intangibilidad de las libertades democráticas y espirituales se nos presenta un gran interrogante; saber si estas libertades pueden coexistir con un régimen de restricción o supresión de la libertad económica [...] a) El Estado no debe dejar que intereses privados manejen resortes vitales de la economía que pueden orientar el desarrollo nacional, para lo cual debe proceder a nacionalizarlos (servicios públicos, fuentes de energía natural, explotación, petróleo, etc.) b) Dentro del actual grado de desarrollo del país y la técnica, la iniciativa privada y el principio de la competencia son en muchos aspectos insustituibles [...] c) El Estado debe prestar a las clases económicamente débiles todo el apoyo necesario para que alcancen un nivel más elevado. Debe hacerlo por justicia, ya que el obrero es un hombre y no un instrumento de producción [...]” (UCRI, Frondizi, 1958, p.119).

El Estado debía de ser fuerte -en los términos del Estado desarrollista-, debía impulsar la actividad pública y pareciera que a la iniciativa privada se la debía regular, en la convicción que de esta manera se haría un traspaso de una actividad productiva de lentitud y apatía, a una de movimiento y de avanzada. Esto constituía un acto de justicia en la posibilidad de “*elevantar el nivel de vida*” del pobre, en tanto hombre y no máquina.

La transformación de la estructura productiva iba a depender de la obtención de capitales extranjeros y para ello, la presencia del Estado en el proceso de desarrollo tenía un límite preciso que era la iniciativa privada. La tarea del gobierno era canalizar los impulsos existentes, aún los del exterior, para producir el cambio de la estructura económica. El rol de las empresas multinacionales y del capital extranjero no tenía por qué ser perjudicial en tanto contribuyera al proyecto de desarrollo del país. Es decir, que con el ingreso de las inversiones de las empresas multinacionales -como fomento de la iniciativa privada- siendo reguladas por el Estado Argentino, no implicarían la mayor amenaza de la penetración imperialista. Un componente especulativo, que consistía en recibir capitales exteriores, transformar la actividad productiva del país, industrializar y dar el salto a la evolución.

En línea a estos planteos y en la configuración frondizista de una *política de independencia dependiente*, es que se implementa -como se mencionó anteriormente- el “Plan de Estabilización y Desarrollo Económico”; Frondizi, su equipo y colaboradores se encontraban convencidos del impacto favorable y productivo que tendría para Argentina el mencionado plan con Estados Unidos y se expresa:

“En el transcurso del gobierno se suscribieron trece contratos y las condiciones con los inversores extranjeros fueron mejorando en la medida en que las empresas ganaban confianza en las condiciones del país [...] hacia finales de 1958 Frondizi decidió avanzar aún más en la senda abierta. Al ritmo de una topadora realizaba anuncios espectaculares y planteaba a la ciudadanía nuevas “batallas”. En esta oportunidad, la de la moneda sana⁹⁸. Para ello envió al Congreso un proyecto de ley de radicación de capitales y firmó acuerdos de crédito con el Fondo Monetario Internacional en los que se establecían compromisos de ajuste, que fueron enunciados el 31 de diciembre. Las duras medidas pactadas con el FMI implicaron una importante alza del

⁹⁸ La expresión de “moneda sana” hace referencia a alcanzar cierta ilusión de una moneda estable antiinflacionaria y en contraposición a una “moneda enferma” que, mediante el intercambio entre productores y consumidores se realiza una indebida manipulación produciendo una inflación, moneda devaluada mediante cierta “falsificación legal”. Es una expresión constitutiva de las concepciones provenientes del *liberalismo económico*, en el que Adams Smith entendía que, el ser humano sólo existe para la búsqueda del placer y huye del dolor; así su actividad económica se definirá entre el consumo o la producción y por sola decisión individual y egoísta sin interferencias del Estado o de otros organismos, se regirá por la atracción del precio de los productos; estos a su vez se auto regularán por lógicas naturales del mercado a través del libre juego de oferta y demanda en la libre competencia. Los intelectuales que adscriben a estos postulados, sostienen que es parte de los derechos individuales inalienables del ser humano y si se regula o se controla le entrega más poder al Estado. Quien profundiza estos postulados en el periodo de Frondizi fue Álvaro Alsogaray basados también en los principios liberales de Ludwig von Mises.

Cabe una crítica al respecto, sobre todo que en esta dinámica natural de mercado no entran a jugar todos los sectores de la población económica; para el sector de los trabajadores que sólo cuentan con la fuerza de trabajo, les será casi imposible elegir y sólo sobrevivirán en las condiciones del juego del mercado capitalista que le impongan y le determinen su existencia.

costo de vida y, en términos generales, el fin de la economía estatista de la década peronista, eliminando controles y subsidios. Rogelio Frigerio subrayaba el concepto básico del plan: el objetivo es el autoabastecimiento y se logrará “en poco tiempo” (Fronidzi, 2009, p.16).

Bajo la promesa que en dos años el país modificaría su “fisonomía, aunque con la advertencia que durante veinticuatro meses el nivel de vida será más bajo” (op. cit., p.85). El relato que justificaba un nuevo orden de cosas, era que se necesitaba pasar por periodos de escasez para llegar a la abundancia y a la plena ocupación. Dejaba en claro, además, que no se toleraría ninguna situación de “insurrección directa o indirecta del movimiento obrero, al mismo tiempo que exhortó a ejercer el derecho de huelga dentro de la ley y el orden, y reiteró que, el estado de sitio se mantendría mientras subsistan las causas que lo generaron” (op.cit., p.85). Todo acto o manifestación de resistencia a las medidas implementadas por la gestión de Frondizi se considerarían como anti desarrollista y por ello, debían ser disciplinadas y corregidas por medio de las Fuerzas Armadas.

Este esquema de pensamiento resulta interesante así planteado, pero caben a ellos, interrogantes como: ¿se podría pensar en políticas de independencia cuando se implementan medidas acordes a los organismos de créditos?, ¿Que hay a cambio en términos políticos y culturales? ¿Se alcanza a dimensionar quiénes son y que poder tienen los grupos económicos de los países del Norte? ¿Se alcanza a conocer detalladamente las características poblacionales de los países latinoamericanos y de la Argentina en particular?

La obtención de capitales se lograría por medio de la promoción del ahorro interno, la incorporación de capitales extranjeros y la repatriación de divisas⁹⁹ depositadas en el exterior. “La explotación del petróleo sería demostrativa -dice Frigerio- de cómo puede manipular el gobierno el aporte del capital extranjero” (de San Román, 2009, p.23).

Es en este contexto que el desarrollismo introdujo en su discurso dos aspectos renovadores: *la estabilidad institucional* y el *estado de derecho* -como se expresó anteriormente- como medios para alcanzar el progreso.

Es decir que, la tarea del capital era, no ya el fomento de circuito financiero, sino, su multiplicación a través de la producción. Es decir, aquella que multiplica la creación de bienes y expande la estructura productiva del país. El desvelo de los desarrollistas era alentar la actividad productiva, terminando con la insolvencia del estado, corregir los desequilibrios y fomentar la cultura del trabajo. Y para borrar el mito de un estado fuerte, burocrático y todo poderoso -al estilo peronista-, era imprescindible el estímulo de la iniciativa privada, capaz de absorber mano de obra y corregir la cuestión social de la pobreza.

Y la función del capital extranjero consistiría en estimular esa transformación, lograr la estabilidad cambiaría a través de la “moneda sana” como una de las espadas liberales para enfrentar y anular a los gobiernos o sectores de base popular; por lo que entienden que la suba de precios se vincula con la excesiva emisión monetaria que utilizan las políticas populistas a través del Estado burocrático.

⁹⁹Repatriación de divisas o repatriación de capitales expresión que se la entiende como: *repatriar* es devolver algún bien a su país de origen, por lo tanto, la *repatriación* es el proceso en que se devuelve al país divisas, o los importes generados por la liquidación de las inversiones realizadas por sus residentes en el extranjero o de los dividendos obtenidos por el capital invertido en el exterior. de argentinos que están en el extranjero. Este proceso requiere una adecuada reglamentación al respecto.

El eje se situaba en la producción para alcanzar el nacionalismo como un gran fin o meta para la Argentina. “El Estado sería el encargado de planificar esa inversión en aras de maximizar recursos, desarrollar el mercado nacional y reducir -lo más rápidamente posible- la diferencia con los países centrales” (Nosiglia, 1983:38).

El *desarrollo*, según planteara Frondizi, terminaría por abolir la conflictividad social que hacía ingobernable a la Argentina y para que eso fuera posible, éste debía ser complementado con *la integración*. Una integración en clave de política, para el desarrollo.

“El término integración tuvo una definición más ambigua que el de desarrollo. Su sentido fue múltiple: unidad nacional, integración económica en el lote de países desarrollados, integración política de las masas peronistas, integración geográfica y económica de las distintas regiones del país (Altamirano, 1998). La integración era, al mismo tiempo, horizonte y condición. Horizonte, pues sería el resultado del desarrollo de la Nación *qua* nación industrial; pero, en su connotación política, condición para el desarrollo: la integración política de la masa peronista en una gran alianza de clases, debería garantizar la paz social que permitiera el armónico desarrollo del país. Si el desarrollo era una ley histórica -según la postulación de Frigerio en las condiciones de la victoria- científicamente demostrable; la integración era el camino para constituir ese gran bloque que se opondría a los intereses que medraban con el subdesarrollo industrial” (Laguado Duca, 2011, p.76)

La integración como condición *sine qua non* para el desarrollo, podría ser una gran quimera para las condiciones de conflictividad social e ideológica con la que se encontraba el país. La integración era necesaria, por cierto, sólo que habría que preguntarse ¿con quiénes?, ¿Con todos los sectores?; de ser así ¿Qué acordar y cuáles serían los términos del acuerdo? o ¿consistiría sólo en un consenso de un grupo de decisión minoritario?

La sociedad se encontraba muy polarizada y los sectores más poderosos no hubieran estado en condiciones políticas para ceder sus mezquinos intereses, al contrario, ya habían configurado una mentalidad que definían sus acciones en desmedro y desprestigio de los sectores más numerosos, bloqueando cualquier intento de participación política.

3.2. Frondizi y la cuestión social

Tanto Frondizi como Frigerio concebían a la cuestión social con base en *la integración* para el *desarrollo* del país. Entendían a la primera en su componente político-social y como pre-condición para la segunda, el componente económico. Proponían alcanzar una etapa que superara la tradicional confrontación capital/trabajo o trabajador/empresario, que había predominado en la etapa peronista, un acuerdo nacional en el que capital y trabajo se pusieran a disposición del cambio de las estructuras productivas, basado en el esfuerzo de ambos sectores; cediendo posturas e intereses con el objetivo de obtener beneficios mutuos.

Fortalecer los nacionalismos, era para Frondizi y Frigerio, la suma de los intereses de toda la sociedad unificados por una alianza de clases que luego denominarían “Frente Político”. La idea que tenían sobre lo *nacional* radicaba en una concepción particular de “nacionalismos de fines” en oposición a los “nacionalismos de medios”; estas categorizaciones, como principios rectores, sobre la Nación los habilitaban para legitimar las ayudas de capital extranjero y fomentar la iniciativa privada. “Es una falsa antinomia la que quiere establecerse entre capital extranjero y nacionalismos económicos. Este último, si quiere realizarse en los hechos, si quiere superar la retórica, tiene que atraer al capital extranjero.” (Nosiglia, 1983, p.22)

Es decir que, toda acción económica y política que fortaleciera el desarrollo de la nación constituía un valor en sí; sin más objeciones. “Lo que determina el signo positivo o negativo de un capital no es su origen sino su destino” (op. cit., p.23)

Así Frigerio expresaba:

“El mejor nivel de vida de la clase trabajadora implicaría un ensanchamiento del mercado interno y una demanda creciente hacia los bienes producidos por la industria. La confluencia de intereses se vería favorecida por la solución al denominado estrangulamiento interno (causado por la insuficiencia productiva), por el que el país estaba sometido a una depreciación frecuente de los salarios y a un déficit crónico del estado. El acuerdo de clases operaría como por la que el cambio de estas condiciones podía ser operado. Empresarios y trabajadores -más allá de sus reivindicaciones específicas-tenían un interés común que era “desarrollar la economía como plataforma material, e integrar el mercado interno” (de San Román, 2009, p.26)

Los desarrollistas nunca se alejaron que las concepciones económicas serían el centro de la escena del desarrollo. Configurar una Nación, era para ellos configurar la integración a través de la suma de los intereses de todos los sectores, unificados en una alianza de clases. Entendían que el Frente Político, era el espacio para unificar un mismo objetivo nacional, la erradicación de una etapa tradicional y colonial, anti desarrollista. Una nación subsumida a las cuestiones netamente económicas eran las connotaciones del modelo desarrollista. Y para construir la “nación desarrollista”, era necesaria la ayuda de inversiones externas e internas.

Sostenían que “La política exterior es la proyección externa del modo de ser, de los ideales y de los intereses de una Nación. El ser nacional y los intereses nacionales son el necesario punto de partida de toda política internacional” (Frondizi,1963, p.11). En vez de, “dependen de los monopolios que nos proveen de esos bienes indispensables, atraer los capitales externos que nos ayuden a producir localmente los mismos (sustitución de importaciones); o sea en la base del Frondi-Frigerismo hay una idea nacionalista. El objetivo fundamental es construir la Nación, es decir, superar el viejo estadio colonial” (Vercesi, 1999, p.8).

Un ideario de nación utópica, posible de ser realizada, hasta anhelada por muchos; sólo que no habría muchas certezas que en el país estuviesen las condiciones para anidar este ideario de integración y menos aún si los beneficios estarían contenidos en una política de gobierno distributiva -como en el gobierno peronista-; los desarrollistas entendían que la integración debía

consistir, en cambio, en una estrategia de desarrollo productivo, en el que la clase obrera fuera protagonista.

Al respecto de esta expresión de *protagonizar*, se la comprende en referencia a un papel o función que una persona desempeña para la realización de una tarea o un acontecimiento; si en cambio se enunciara el término de *participación*, éste estaría más bien referido a una intervención de una persona en un acontecimiento determinado. Pareciera que el ideario desarrollista, le tiene asignado a la clase obrera sólo el lugar de protagonizar en la escena productiva y no de participar en ella. Pareciera que, la clase obrera sería el principal instrumento -a las veces de una máquina- para la producción y el desarrollo de la nación; sin embargo, no por ello recibirá mayores beneficios, es decir no intervendrá en la distribución de los bienes que el mismo produce. Quizás en este sutil enunciado se encubriría la semilla de la teoría del capital humano, impregnando a la conciencia desarrollista.

En la misma línea de este pensamiento, las asociaciones que establecían consistían en que, como la clase obrera se la asociaba a los Sindicatos y estos al peronismo; Frigerio entendía que esta vinculación de sectores era un gran obstáculo para la concreción de esa integración nacional. Siendo las Fuerzas Armadas predominantemente antiperonistas; la idea de integración -tal como lo entendían los frondizistas- sería constantemente boicoteada.

En pleno conocimiento de las presiones de las Fuerzas Militares y de todas las tentativas golpistas; el presidente comprendía y dimensionaba la necesidad de consolidar el régimen democrático, atenuando las luchas internas y las fracturas entre los distintos sectores sociales del país. Consideraba por ello que, la obtención de un progreso material generalizado que estimulara la iniciativa individual y colmara las expectativas de clase, darían las condiciones de posibilidad de diálogo y acuerdos nacionales. A su vez, para alcanzar el progreso material era imprescindible la participación y protagonismo de todos los sectores.

El efectivo cumplimiento de aquel anhelo, se alcanzaría con la continuidad del Frente; sin embargo, y según lo menciona Laguado Duca, ninguno de ellos acudió a la mencionada reunión para que diera comienzo el mencionado acuerdo integracionista.

“Cuando el Frente Político se tornó irrealizable por la resistencia tanto de empresarios como de trabajadores a subsumir sus intereses inmediatos a los ‘más altos fines del desarrollo’, el proyecto desarrollista olvidó su llamado a los sectores subalternos. Su lugar fue ocupado por los “equipos técnicos” encabezados por Frigerio. Con ellos, la interpelación popular fue remplazada por la retórica modernizadora. Sólo un año después de acceder al gobierno, el discurso del desarrollo tal lo planteaba el presidente Frondizi, se había quedado sin interlocutores” (Laguado Duca, 2011, p.76).

Esta cuestión de lo social, con fines de integración nacional, mudó hacia la toma de decisión de expertos en temas de economía, derecho, planificación, estadísticas; quedando reducida la cuestión social y por consiguiente la cuestión política, a manos de una experta colonización de técnicos que decían entender mejor sobre la problemática de todos los sectores de la población argentina.

A la negativa de la propuesta de integración nacional en un frente común, aparece la figura del *enemigo* sin más reflexión que la de la existencia de fuerzas que se oponen a superar etapas o estadios de colonialismo que ancla en una estructura económica como subdesarrollada.

“Los hechos han demostrado hoy al pueblo la presencia del enemigo, sus objetivos y su capacidad de acción. Todavía hay quienes creen en nuestro país que el “enemigo” es una mera invención de los demagogos para justificar la acción de captación de las masas. Sin embargo, existe y obtiene éxitos circunstanciales cuando logra utilizar a sectores militares como su brazo armado. No es, pues una invención.

El enemigo es el conjunto de intereses que en el propio país y en el extranjero siguen ligados a la vieja estructura económica que nos hacía dependientes del exterior. Estos intereses han creado dentro de la República una mentalidad retardataria que traba toda transformación [...] aquellos que creen que la defensa contra la invasión ideológica del comunismo se ejerce mejor con países dependientes y satélites que con el vigor de naciones autónomas [...] Convencieron a nuestros dirigentes para que reaccionaran violentamente contra una situación económica que no era fruto de la política de mi gobierno sino de una pesada herencia que debíamos superar. El ineludible sacrificio que se reclamó a la clase trabajadora no fue interpretado debidamente por aquellos dirigentes quienes terminaron por quebrar el movimiento nacional, sirviendo a sus enemigos en la huelga revolucionaria de enero de 1959” (Frondizi, 1963, p.13).

Es decir que el enemigo era aquel o aquellos sectores que no adscribían a la política desarrollista y eran considerados subversivos, revolucionarios o simplemente comunistas. Pareciera que el enemigo era el que provenía de la “*pesada herencia*”.

Pareciera además que, la asunción de Frondizi al gobierno se sostuvo gracias al pacto con Perón, lo que no dio garantías de poder ni de gobernabilidad durante los cuatro años de gestión.

Esta decisión de la política de gobierno frondizista, “pudo granjearle simpatía en los organismos multilaterales, pero sin duda, implicó que su discurso careciera de destinatarios en el convulsionado ámbito nacional.” (Laguado Duca, 2011, p.77). Y tan así es, que casi al terminar su mandato fue depuesto por un nuevo pronunciamiento militar. Carente de mecanismos de legitimación política, casi nadie salió en su defensa. Se iniciaba un período de gobiernos que, a pesar de sus diferencias, confiaron más en la retórica del desarrollo que en la interpelación popular.

“Los esfuerzos hechos por el gobierno de Frondizi para formar la coalición chocaron también con la “manipulación” ejercida por Perón desde el exilio. Los sindicatos fueron distanciándose progresivamente del gobierno, terminando por conformar un frente de oposición obediente a Perón. El ansiado acuerdo fue impracticable en la realidad y sometió al gobierno a una constante oscilación entre los planteos de las Fuerzas Armadas y su anhelo por conformar una alianza de sectores” (de San Román, 2009, p.27)

Luego de transcurridos los años de gobierno frondizista, Rogelio Frigerio al respecto de este Frente, interpreta que:

“El frente de 1958 fue un frente precario, no puede hablarse de una expresión consolidada del movimiento nacional. Era precario porque el contexto político general, dominado por la antinomia peronismo-antiperonismo y las tendencias obreras y gorilas, era negativo [...] no la hubo porque lo impedía la proscripción vigente en ese momento; nosotros no podíamos darle cabida al peronismo en el gobierno y Perón debió apoyar, pese a esa limitación, para no quedar al margen del proceso político [...] No era un frente ideal, era un frente posible. Y nosotros hicimos lo posible. No quisimos ser beneficiarios pasivos de la proscripción [...]” (Nosiglia, 1983, p.177)

El análisis que interpreta una de las figuras más influyentes del presidente desarrollista, es sin dudas, un análisis ciertamente parcial, con escasa autocrítica a la gestión y a una mirada más integral que permita identificar otras causales y configuraciones; entre ellas, las económicas, las de política internacional, las sociales y culturales etc.

3.3. Frondizi y la política internacional

La percepción que parecía tener Frondizi y su equipo de gobierno en relación a la política internacional, consistía en que el mundo anhelaba por la paz y por ello trabajaría en ese sentido en la búsqueda de una coexistencia pacífica entre naciones. Entendía que la integración entre naciones y regiones del planeta se posibilitarían siempre que se fortalecieran los lazos nacionalistas - desarrollistas- que habilitasen a alcanzar niveles de desarrollo óptimos.

“Con un planteo de desarrollo acelerado por cumplir, Argentina necesitaba de los otros países americanos. Por eso el gobierno elaboró firmes bases para llevar adelante su política exterior. En primer lugar, la Argentina fue ubicada dentro del llamado mundo occidental. En segundo lugar, se hizo hincapié especial en la tesis de coexistencia pacífica, antes mencionada. Finalmente se reconoció un proceso de integración de las regiones, que llevó a la sustentación de una política de colaboración con todas las naciones del continente, pero subrayando la necesidad de que, previamente, cada una de ellas cumpliera su ciclo de desarrollo nacional, para que de esta forma el tratamiento fuera igualitario. Dentro de este esquema, la presencia del capital norteamericano como motor de progreso, resultaba prioritaria.” (Nosiglia, 1983, p.130)

Basándose en estos argumentos Nosiglia expresa que Frondizi firma el Tratado de Bariloche en el año 1960 con Eisenhower. “Lo que necesitamos es ayuda financiera para levantar una industria siderúrgica” (op.cit., p.130). En líneas generales, es un tratado sobre Protección de los Parques Nacionales, con la intención de promover un mejor nivel de vida para los países americanos.

Estos objetivos de política internacional planteados por el modelo desarrollista, rápidamente se enfrentarían con uno de los países que no estaba en condiciones de aceptar la implantación del proyecto yanqui.

Tal como se manifestó anteriormente, la Casa Blanca accionaría inmediatamente frente a cualquier intento subversivo y de perfiles comunistas que pusieran en duda su política. La Revolución Cubana fue quizás, el inicio más significativo para que Estados Unidos comenzara con intervenciones de la manera más directa, para lograr disciplinar cualquier proyecto nacionalista que despertaba en Latinoamérica por los años '60.

Estados Unidos se ocupa, por un lado, de limitar la influencia comunista y el efecto de Cuba hacia los otros países, y por el otro, desgasta y bloquea proyectos nacionalistas (al estilo popular, peronista) en el continente.

“En Colombia se instalaron los Peace Corps¹⁰⁰ y prepararon el terreno para lo que hoy es el Plan Colombia; en Ecuador, un golpe de Estado derrocó al presidente José María Velasco Ibarra. A partir de ese momento se sucedieron las intervenciones: golpe de Estado contra Víctor Haya de La Torre en Perú (1962); golpe de Estado en Guatemala (1963) para evitar las elecciones que llevarían a la presidencia a Juan José Arévalo; y golpe de Estado en la República Dominicana (1963) contra Juan Bosch. En 1964 hubo golpe de Estado en Bolivia contra Víctor Paz Estenssoro y en Brasil contra João Goulart; la American Security Operation –conocida como Plan LASO– se instaló en Colombia para controlar las insurrecciones populares independentistas iniciadas en Marquetalia; y en Chile fue sabotada la candidatura de Salvador Allende” (Ceceña, Ana, 2002 , p.4)

En esta ola de intervención militar en las vastas regiones del continente, Argentina no quedaría exceptuada. Durante la gestión de Arturo Frondizi como Presidente de Argentina, estuvieron presentes distintas intervenciones, hasta el golpe de Estado que lo derrocó en su función.

El escenario internacional agravó aún más la situación de la política de gobierno de Frondizi; es así que, a finales 1958, se va gestando, por un lado, la Revolución Cubana y por otro lado la Guerra Fría, que penetran en el continente americano y se produce un giro en el tipo de relaciones mantenidas hasta el momento entre Estados Unidos y América Latina. A pesar del intento de muchos países latinoamericanos por evitar introducir el conflicto este-oeste en el continente, éste quedó definitivamente incorporado.

Estados Unidos pretendió: el apoyo total por parte de los países americanos, hasta tal punto que esperaba que respaldaran una posible intervención en Cuba, coordinaran el accionar de los ejércitos de todos los países americanos en la lucha antisubversiva y la contrainsurgencia; y todas las regiones latinas estuvieran firmemente alineadas en la búsqueda de un claro objetivo: *la implementación de una política hemisférica de “contención” del comunismo.*

Al respecto Frondizi pareciera alejarse -en este aspecto- de las pretensiones de los yanquis, ya que incluso -aunque en secreto hasta ese momento- lo recibe al “Che” en Buenos Aires luego de una

¹⁰⁰ Peace Corps, en español es “El Cuerpo de Paz” es una agencia federal independiente de Estados Unidos y que tiene como objetivo: promover la paz y la amistad y para ello abre como una convocatoria para que los ciudadanos de Estados Unidos quieran o deseen a ayudar a las regiones más débiles o pobres.

reunión con la OEA celebrada en Punta del Este en agosto de 1961. Sin embargo, Argentina y bajo la decisión presidencial, pretendía subordinar la política exterior a su plan de desarrollo del país, acercándose a la Casa Blanca buscando obtener como contrapartida apoyo financiero para sus proyectos. Así llevó a la práctica una política que ponía el acento en el *bargaining power*, es decir, en un poder de negociación para el beneficio del proyecto económico desarrollista del país.

Aun así, muchos sectores interpretaron esta negociación como una “política de extorsión o mendicidad internacional” (Del Carril, 1960:93)

Vínculo con Cuba

Los vínculos que Arturo Frondizi quiso establecer con los distintos sectores dentro de la Argentina, con las demás regiones latinas -especialmente con Cuba- y con Estados Unidos en época del presidente Kennedy; fueron particulares y hasta arriesgadas en el plano de lo político, lo económico y también en lo ideológico. Ambos presidentes, llegaron a tener una buena relación personal, si bien sus posiciones en el ámbito político y económico se acercaron bastante; no fue así en el terreno de la seguridad.

Se implementa -como se mencionó en apartados anteriores- el programa de la Alianza para el Progreso que, alentaría el cambio democrático en América latina, a la vez su administración respaldaría una estrategia de seguridad cuyas características eran opuestas a la política exterior del gobierno de Frondizi; sin embargo, las Fuerzas Armadas Argentinas adhirieron “religiosamente” con la nueva concepción de la seguridad hemisférica de norteamericana. Quiebres significativos entre estos poderes del estado, que implicaron fuertes decisiones en el tratamiento sobre todos los movimientos populares en la Argentina y sobre la cuestión cubana en enero de 1962 y que por ello fuese una de las causas del derrocamiento del presidente argentino.

En el año 1961, el Departamento de Estado elaboró un memorándum titulado “Un nuevo concepto para la defensa y el desarrollo hemisférico”, informe doctrinal que establecía mantenerse en un estado de alerta de las amenazas en el “interior” de América. Lo que implicaría que las Fuerzas Armadas de cada país debían de fortalecer la seguridad interna y combatir la “comunización”, ayudando y solidarizándose con los Estados Unidos.

“Como parte de esta nueva concepción, Estados Unidos insistió en la creación de una fuerza interamericana de paz, el fortalecimiento de la OEA, la institucionalización de la Junta Interamericana de Defensa y la creación de instituciones de entrenamiento que vincularan de manera sistemática a los oficiales de las tres fuerzas armadas de todo el hemisferio”.¹⁰¹

El entusiasmo de Frondizi por aquella propuesta de la ALPRO¹⁰² que implicaba la transferencia a América Latina de 20.000 millones de dólares y

¹⁰¹ <http://www.argentina-rree.com/13/13-019.htm>

¹⁰² Se recuerda que, la *Alianza para el Progreso* se constituyó en varias prescripciones para ser cumplidas por todos los países de Latinoamérica a saber: fortalecer las instituciones democráticas; acelerar el desarrollo económico y social sustentable, disminuyendo la desigualdad con los países industrializados; desarrollar planes de viviendas rurales y urbanas; impulsar la reforma agraria; asegurar salarios justos y condiciones de trabajo satisfactorias; erradicar el analfabetismo; promoviendo la iniciativa

prometían cumplir así con los objetivos de la Operación Panamericana; renovó para la Argentina el aprecio del gobierno de los Estados Unidos, basados en préstamos y capital privado norteamericano, sin embargo el resto de los países de Latinoamérica, aprobaba cautelosamente la propuesta y los objetivos de la reunión.

La embajada de Estados Unidos advirtió que la preocupación de su país con Cuba, significaba el descuido de la amplia y compleja totalidad de América latina y que este descuido podía conducir a la propagación de la crisis del tipo cubano en la región. Muchos gobiernos latinos, temerosos de las consecuencias de la pobreza y la injusticia sobre el orden social, se sentían atraídos por el modelo cubano como una promesa de verdadero desarrollo; sin embargo, adhirieron a las propuestas de ayuda crediticia del país del Norte. Tales decisiones se legitimaron en una narrativa acerca que, Cuba construía sólo un campo ideológico deseable, sin embargo, en términos fácticos, Estados Unidos sería quien aseguraría - como miembro parte del continente y hermano mayor de la región- un sistema de desarrollo económico y un buen funcionamiento para atacar la pobreza, el hambre, la desocupación y la ignorancia.

El canciller de Cuba denunciaba a Estados Unidos como potencia imperialista, pero declaraba estar dispuesto a conversar con los representantes de ese país. Frondizi considera el escenario político y económico y se dispone a colaborar siendo un mediador entre Estados Unidos y Cuba.

Las buenas intenciones del presidente, fueron inmediatamente rechazadas, tanto por el gobierno norteamericano, por considerar que no se trataba de un simple desacuerdo entre países, sino entre Cuba y todo el sistema interamericano; dejando en claro que la mayor amenaza era Cuba para el resto del Continente. Como al interior del país y más especialmente por las Fuerzas Armadas, se entendía que, en definitiva, toda posición que no fuera un apoyo absoluto sin intermediaciones a Estados Unidos era considerada como un acto de traición a los intereses nacionales y una colaboración con los comunistas.

Sin embargo, Frondizi entendía la mediación tanto, para lograr el ansiado anhelo de paz, como la oportunidad para congraciarse con Estados Unidos y recibir la ayuda económica acordada. Entendía además que, debía conformar un bloque de estados sudamericanos que buscaran disociarse de la crisis cubana. El mayor desvelo de Estados Unidos, no radicaba en la escena política interna de su propio país, por considerar el escaso impacto que tenían los posicionamientos comunistas; sin embargo sí lo constituía Cuba como una amenaza externa en Latinoamérica con Fidel Castro¹⁰³, debido a que muchas personas estaban emocionalmente adheridas a su bandera.

“De este modo, los gobiernos del sur de América Latina percibieron que debían evitar una identificación pública con el anti-castrismo. Frondizi se

privada y recepcionando la ayuda externa, tanto económica-financiera como en lo referido a seguridad nacional frente a cualquier intento de sublevación y rebeldía frente al paquete de medidas a ser implementado.

¹⁰³ Fidel Alejandro Castro Ruz (1826-2016) nacido en La Habana, fue abogado, militar y político revolucionario de línea marxista. Lideró la Revolución Cubana de 1959 contra la dictadura de Fulgencio Batista, manteniendo durante su gestión un Estado Socialista, con el liderazgo del Partido Comunista de Cuba. Al comienzo de su gestión trato de establecer una adecuada relación con Estados Unidos, sin embargo, estableció acuerdo con la Unión Soviética; lo que lo llevo a que se expropiaran a los propietarios estadounidense, produciéndose por ello un gran y antagónico desencuentro con los Estados Unidos que, desembocaron en el embargo económico contra Cuba.

empeñó en desarrollar la posición de que “Castro era un problema caribeño, y que sólo los Estados Unidos y América Central deberían preocuparse por él”. Se especulaba, sin embargo, que Frondizi no sería suficientemente fuerte para formar dicho bloque [...] además, el uso del término “Sud América” por parte de Frondizi era una clara indicación de que él no adoptaba la lente hemisférica que los Estados Unidos deseaban utilizar.”¹⁰⁴

En las distintas reuniones mantenidas entre ambos presidentes de Estados Unidos y Argentina, Kennedy evidenció su interés por aislar a Cuba y para ello era imprescindible que todos los países de la región se alinearan a ese objetivo; sin embargo, la solución que proponía Frondizi era el lanzamiento de la Alianza para el Progreso, por lo que demostraría que era posible lograr progreso social y económico democráticamente; considerando que de esa manera podían aliviarse las tensiones.

Las lógicas de interpretación sobre la política internacional que configuraron a ambos presidentes eran opuestas. Mientras Kennedy quería aislar a Cuba del Continente y de esa manera de toda amenaza comunista, Frondizi quería lanzar enérgicamente la ALPRO para continuar con su plan de Desarrollo e Integración con base democrática con o sin la Cuba de Fidel.

A ambos presidentes los desvelaban cuestiones diferentes y en una posible convivencia pacífica de acuerdo entre acreedor y deudor, resultaría imposible de llevar a cabo por mucho tiempo intereses dispares y en expresiones de Frondizi, Nosiglia cita:

“Mientras no podamos atacar frontal y masivamente el atraso, la miseria y la frustración de millones de latinoamericanos, será inocuo todo esfuerzo e ineficaz toda medida de represión que pongamos en práctica. Las sanciones no eliminarán a Castro de la geografía de América y no le impedirán que siga ejercitando la perturbación en los demás países. La eliminación del régimen cubano tampoco tornará inmunes a nuestras naciones de la infiltración de ideologías subversivas [...] Ese mismo diciembre Fidel Castro se proclamó marxista-leninista y sus amigos se encolerizaron como nunca.” (Nosiglia, 1983p:139)

¿Basados en qué consideraciones Cuba y el movimiento comunista se constituían en una amenaza para el continente según los yanquis?

Se recupera una de los discursos en el momento en que Ernesto “Che” Guevara¹⁰⁵, líder argentino, se expresara -como referente cubano- en Punta del Este; escenario éste, que permitió la

¹⁰⁴ Embajada de Estados Unidos en Montevideo al secretario de Estado norteamericano, 5 de mayo de 1961, NARA, 59, Central Decimal Files 1960-63, Box 1596, Files 735.02/3-2162.

¹⁰⁵ Ernesto Guevara (1928-1967) de nacionalidad argentina, nació en Rosario. Fue médico, político revolucionario, escritor y periodista, uno de los líderes e ideólogos de la Revolución cubana y participó hasta 1965 de la organización del Estado cubano con varios cargos, especialmente en el área económica y diplomática; responsable de varias misiones internacionales. Impulsó la construcción de focos guerrilleros en varios países de América Latina en su objetivo de extenderse por todo el tercer mundo. Fue capturado y ejecutado clandestinamente por el Ejército de Bolivia en una de sus misiones de liberación. Figura controversial en que para muchos representa la defensa contra las injusticias sociales, mientras que para otros lo juzgan negativamente.

transparencia de las posiciones ideológicas de cada uno de los miembros presentes en la reunión del '61.

“En aquella Conferencia Monetaria Internacional, que el señor Presidente del Banco Interamericano recordó hablando de los setenta años de espera, en su alocución inaugural, decía Martí:

“Quien dice unión económica, dice unión política. El pueblo que compra manda, el pueblo que vende sirve; hay que equilibrar el comercio para asegurar la libertad; el pueblo que quiere morir, vende a un solo pueblo, y el que quiere salvarse vende a más de uno. El influjo excesivo de un país en el comercio de otro se convierte en influjo político. La política es obra de los hombres, que rinde sus sentimientos. Cuando un pueblo fuerte da de comer a otro se hace servir de él. Cuando un pueblo fuerte quiere dar batalla a otro, compele a la alianza y al servicio a los que necesitan de él. El pueblo que quiere ser libre, sea libre en negocios. Distribuya sus negocios entre otros países igualmente fuertes. Si ha de preferir a alguno, prefiera al que lo necesite menos. Ni uniones de América contra Europa, ni con Europa contra un pueblo de América. El caso geográfico de vivir juntos en América no obliga sino en la mente de algún candidato o algún bachiller a unión política. El comercio va por las vertientes de tierra y agua y detrás de quien tiene algo que cambiar por él, sea monarquía o república. La unión con el mundo, y no con una parte de él; no con una parte de él contra otra. Si algún oficio tiene la familia de repúblicas de América, no es el de ir de arria de una de ellas contra las repúblicas futuras.”

Ese era Martí hace 70 años, señor Presidente.¹⁰⁶

El “Che” Guevara en representación de Cuba, recupera la cita de José Martí¹⁰⁷ en la apertura de su discurso y continúa:

“Tengo que decir que Cuba interpreta que esta es una Conferencia política, que Cuba no admite que se separe la economía de la política y que entiende que marchan constantemente juntas. Por eso no puede haber técnicos que hablen de técnica, cuando está de por medio el destino de los pueblos. Y voy a explicar, además, por qué esta Conferencia es política; es política, porque todas las conferencias económicas son políticas; pero es además política, porque está concebida contra Cuba, y está concebida contra el ejemplo que Cuba significa en todo el Continente americano [...]” (op.cit.)

¹⁰⁶ Discurso del Comandante Ernesto “Che” Guevara en la quinta sesión plenaria del Consejo Interamericano Económico y Social, en Punta del Este, Uruguay. Pronunciado el 8 de agosto de 1961. <https://www.youtube.com/watch?v=impabbwTVSA>

¹⁰⁷ José Julián Martí Pérez (1853-1895) nació en La Habana Cuba, fue escritor y político cubano. Creador del Partido Revolucionario cubano y organizador de la guerra de la Independencia de Cuba. Escribió muchas frases significativas y que aún están vigentes:” Hay tres cosas que cada persona debería hacer durante su vida: *“plantar un árbol, tener un hijo y escribir un libro”*, *“Pueblo que se somete, perece”*, entre otras. En el campo educativo, se lo considera un pedagogo de notable importancia que, tiene vigencia desde la Revolución Cubana. Considera a la educación como un derecho del ser humano y por consiguiente se constituye en una pieza clave para la transformación política y cultural de los pueblos. La pedagogía martiana tiene como núcleo de abordaje, la defensa de la cultura de estos pueblos.

Continúa la Carta explicando y argumentando su posición de principios por los que sostuvieron la Revolución cubana, sobre las concepciones de nación, de economía, de pueblo, de política, etc.

“Es necesario explicar qué es la Revolución cubana, qué es este hecho especial que ha hecho hervir la sangre de los imperios del mundo y, también, hervir la sangre, pero de esperanza, de los desposeídos del mundo -o de estas partes del mundo, al menos [...]” (op. cit.)

Un discurso extenso en el que, argumenta las posiciones sobre el proyecto político cubano y las acciones revolucionarias que, en líneas generales expresa que, la misma fue en defensa del agro, fue antifeudal y antiimperialista; que permitió la transformación del pueblo haciendo un giro revolucionario de corte socialista. La revolución socialista, como lo enunciaba, se caracterizó por tomar la tierra del que tenía mucho y se la dio al que estaba asalariado en esa tierra, o la distribuyó en cooperativas entre otros grupos de personas que no tenían ni siquiera tierras donde trabajar, aun cuando fuera como asalariado.

Revolución sostenida con ejércitos y recursos propios, permitiendo romper viejas estructuras de dominación y exclusión hacia los desposeídos, garantizando la soberanía nacional. Nacionalizando la economía, las industrias, la minería, el comercio exterior, el sistema bancario para tener en sus manos el instrumento eficaz con que ejercer técnicamente el crédito de acuerdo con las necesidades del país.

Se priorizó la afirmación de la dignidad humana, aboliendo la discriminación racial:

“[...] porque en nuestro país existía la discriminación racial, señores Delegados. Nuestros hoteles, los grandes hoteles de La Habana, que eran contruidos por compañías extranjeras, no permitían dormir allí a los negros, porque a los turistas que venían de otros países no les gustaban los negros [...] Así era nuestro país. La mujer no tenía ninguna clase de derecho igualitario: se le pagaba menos por el trabajo igual, se la discriminaba como en la mayoría de nuestros países americanos” (Discurso del “Che” Guevara en 1961)

Tales declaraciones son quizás esclarecedoras para entender el posicionamiento de Cuba frente a la hegemonía de los Estados Unidos. Declaraciones que denunciaban el imperialismo, el feudalismo, el abuso y la violencia para con los países de Latinoamérica, que, bajo un relato de hermano mayor solidario, Cuba estaba más empoderada que Argentina y más dispuesta para hacer frente a un vínculo con Estados Unidos y dispuesta a lograr una real política de independencia política y económica.

Estas expresiones, definitivamente produjeron un giro en la política internacional entre Estados Unidos y los países latinoamericanos, en la que Cuba al tomar una clara posición respecto de su política económica y social fue desde entonces severamente sancionada y bloqueada¹⁰⁸ tras una reunión de cancilleres en acuerdo a la Carta de la OEA y las prescripciones de los Estados Unidos.

¹⁰⁸ Iniciado el año 1962 John Kennedy le declara el bloqueo de manera unilateral a Cuba a través de la Ley de Ayuda Externa de 1961: El bloqueo consistió en eliminar todo tipo de vínculo comercial, económico y financiero, tanto en las importaciones como

La posición del gobierno argentino sobre Cuba consistía en que, mientras Castro y el comunismo no fueran problemas serios en la misma Argentina, el gobierno debería proceder cautelosamente, sin tomar en cuenta a otros países latinoamericanos donde el problema era más crítico; entendiendo además que existía cierta separación entre el pueblo cubano y su líder, por tanto, que, él -Frondizi- defendería los intereses del pueblo. Sin embargo, pareciera que, compartía posición en relación al posicionamiento ideológico del comunismo con Estados Unidos.

“Estábamos dispuestos [...] a repudiar la intervención ilegítima del comunismo en América y a declarar, como lo hicimos, que el gobierno de Cuba, en cuanto subordina su comportamiento en las relaciones hemisféricas al bloque de las naciones comunistas, adopta una posición incompatible con el sistema americano [...] aunque el pueblo de Cuba y Cuba como nación, que es lo permanente, no pueden ni deben ser confundidos con un gobierno que es transitorio [...] la reunión de cancilleres no está facultada para excluir al gobierno de un Estado miembro, conforme a los estatutos y tratados en vigor [...]” (De Titto, 2010 , p.110)

Es así que, en la Conferencia de Punta del Este el 22 de enero de 1962, Frondizi no alineó a la Argentina con Estados Unidos. La votación, respecto de la exclusión de Cuba de la OEA, fue de catorce votos a favor, uno en contra (Cuba) y seis abstenciones (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador y México, integrantes del llamado “grupo de los seis”), la que fue justificada en base a razones jurídicas.

A Frondizi le llovieron las críticas antes y después del derrocamiento por las Fuerzas Armadas, siendo acusado tanto de comunista como de imperialista; aliado al movimiento peronista como antiperonista; él sin embargo asume tales críticas y se resguarda en expresiones como el ser un hombre tenaz, del pueblo y guiado por Dios en busca de la paz.

“Pero si debo enfrentarme a una situación en que peligre la dignidad de la República, moriré en la defensa de esa dignidad [...] no soy solamente el presidente constitucional de los argentinos. Soy un hombre de pueblo que tiene orgullo de pertenecer a él [...] El pueblo argentino, guiado por Dios, proseguirá su marcha ineluctable hacia su felicidad y su grandeza [...] de él he recibido siempre inspiración y fe” (De Titto, 2010, p.113)

Tal decisión de alejarse de las prescripciones de sancionar y bloquear económicamente a Cuba del resto del continente, le aceleraron el derrocamiento al gobierno nacional.

Golpe de Estado. Derrocamiento de Frondizi

El Dr. Frondizi asumió la presidencia con grandes ideales de transformación, desarrollo e integración nacional, con promesas sólidas y convincentes, y ayudado por distintos sectores, gana las elecciones en 1958; sin embargo, a esas promesas las tenía que hacer cumplir.

en las importaciones; con el objetivo de asfixiar alterando su economía y el anhelado derrocamiento del gobierno revolucionario.
<https://www.telesur.tv/news/estados-unidos-bloqueo-economico-contra-cuba-20200206-0029.html>

Al poco tiempo de asumir, comenzaron los conflictos con los obreros y con los sindicatos. Numerosas huelgas y paros generales que serían reprimidos algunos violentamente van rompiendo el idilio con el peronismo y los sindicatos. A esto hay que sumar la oposición salvaje de la mayoría de los partidos políticos, en particular la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP) liderada por el Dr. Ricardo Balbín, que criticaron al gobierno el acercamiento al Fondo Monetario Internacional (FMI) y a los capitales extranjeros, sobre todo, norteamericanos.

Se lo acusó de enajenar la soberanía nacional. El caso cubano y la recepción -en secreto y aunque pronto se difundiría- del “Che” Guevara por parte del presidente en Buenos Aires, pareciera que constituyó “la gota que rebalsó el vaso” y Frondizi cae. De modo que la idea de pacificación nacional, que era uno de los presupuestos básicos de la acción de gobierno se ve frustrada y el propio Frondizi lo reconoce en 1962, por ello expresa:

“El 23 de febrero de 1958 no triunfó ni un partido ni un hombre: triunfó el pueblo, triunfó la idea de lanzar a la Nación a su destino irrenunciable de desarrollo. Este programa necesitaba para realizarse que se procediera rápida y eficazmente. Entrañaba una revolución tan pacífica como profunda. Debíamos terminar con el colonialismo y, en consecuencia, afectar a los intereses locales ligados a esa estructura económica. Sin embargo, el programa de desarrollo habría de beneficiar a todos los argentinos, a todos los sectores sociales y a todas las regiones geográficas. Era por lo demás un programa inevitable si no queríamos sucumbir en la desocupación y en la miseria, ya que la vieja estructura no podía sostener ni alimentar a veinte millones de argentinos. Si los sectores ligados al colonialismo hubiesen comprendido este aspecto y hubiesen tenido fe en el país habrían facilitado el camino incluso para no trabar su propio futuro. Pero no fue así “(Nosiglia, 1983, p.154).

Pareciera que, el desarrollismo comenzara y finalizara con Frondizi, sin embargo, la crisis del desarrollismo evidentemente se trataba de una apuesta política más que de una perspectiva ideológica, que resolvió su suerte en la batalla estrictamente política de la legitimidad gubernamental. Quizás esto haría pensar que las líneas ideológicas “desarrollistas” continuarían en Argentina con otras figuras, otras características, otro ropaje del modelo económico capitalista.

Arnaldo T. Musich -en el prólogo de “Las Cuatro Etapas”, libro de Rogelio Frigerio- opina que pueden diferenciarse sub-períodos dentro del gobierno desarrollista. Cada una de esas etapas, desde el punto de vista de la formulación del proyecto inicial, fue una incremental desviación de los postulados originales. Como proyecto, el desvanecimiento fue directamente proporcional a la sucesión de cada nueva dirección económica asumida. Ya desde el inicio, con la denominada etapa del “establecimiento de las condiciones fundamentales para el desarrollismo económico y el saneamiento financiero” se podía prever que las grandes chances del gobierno frondizista serían escasas si la principal directriz en materia de planificación económica estaba completamente regimentada por las situaciones coyunturales de los sectores económicos. “Así fue como el diagnóstico de la asfixia fiscal resultante de las importaciones de combustibles comenzó por derribar uno de los principales núcleos programáticos del desarrollismo, la cuestión petrolera” (Nosiglia, 1983, p.32).

La política de extracción y privatización de las fuentes petroleras pasó a ser la clave económica del gobierno y, para ello, el desarrollismo reformuló sus principios respecto de la entrada de los capitales extranjeros” (Salas y Melendi, 2016, p.49)

Hacia 1962, el presidente se enfrentó directamente con distintos focos de ataque que, abiertamente declararon su oposición, por un lado, la desconfianza de Estados Unidos era insalvable como lo era la del pueblo argentino por mejorar las condiciones de vida y efectivizar el anhelado Proyecto de integración y desarrollo que, se vio cada vez más alejado de la realidad. Finalmente, la ruptura diplomática con Cuba se concretó el 8 de febrero de 1962, medida que alivió la tensión, pero la desconfianza hacia Frondizi se mantuvo, a la vez que los militares incrementaron su poder.

Se considera que el Presidente desarrollista, reivindicó - al menos en un principio- el respeto a la autodeterminación de los pueblos, la no intervención en los asuntos internos de otros países y la solución pacífica de los conflictos internacionales; sin embargo, tuvo dificultades y escaso apoyo para caminar por una arena política tensionada por varios frentes y poco antes, en febrero, las Fuerzas Armadas forzaron al presidente a la ruptura de relaciones diplomáticas con Cuba. Entender las implicancias de la relación con Estados Unidos a lo largo de este proceso permitirá vislumbrar el alcance que la Doctrina de Seguridad Nacional tendría en la Argentina en los años siguientes.

Implementación del Plan CONINTES

En articulación con la Política exterior y hacia el interior de la Argentina, el contexto internacional funcionó a modo de justificación para la intromisión de los militares en la vida política argentina. La lucha contra la “subversión comunista” legitimó el poder militar. A partir de 1959, los nuevos objetivos e hipótesis de conflicto convirtieron al ejército, hasta entonces custodio de las fronteras, en garante del orden económico y social. Pero en el concepto amplio de guerra antisubversiva, acuñado por los militares ultraliberales argentinos, por el anticomunismo, por los sectores conservadores y el antiperonismo, se confundieron como expresiones del mismo totalitarismo.

En las distintas situaciones en las que se enfrentaba la guerrilla con las fuerzas militares en el norte del país, se entendió que el peronismo intervenía activamente y se consideró como actos de rebeldía, de subversión y de insurrección, al cobrarse las primeras víctimas militares. El presidente se negó a imponer la Ley Marcial¹⁰⁹, pero accedió a poner en vigencia el Plan CONINTES¹¹⁰, un

¹⁰⁹ La Ley Marcial, es un estatuto regulado por la Constitución del Estado en el que se le otorgan facultades extraordinarias a tanto a las Fuerzas Armadas como a la Policía con el fin de asegurar el orden público y para sofocar rebeliones; se aplica esta ley en casos de emergencia o de urgencia nacional. Es además una imposición del estado militar en el que todos los civiles se convierten en militares, legalizado por el Congreso de la Nación en situaciones de urgencia nacional.

¹¹⁰ El Plan CONINTES significa, “Comoción Interna del Estado” fue la denominación a un régimen represivo través de las Fuerzas Armadas; ideado en 1951 durante el gobierno de Perón que, habría intentado aplicarlo por primera vez en el año '55. Un régimen secreto activado en la presidencia del Dr. Arturo Frondizi cuya vigencia se establece alrededor de mediados del '61. El objetivo del Plan era poner fin a una serie de protestas laborales, movilizaciones estudiantiles y ciudadanas en general, disturbios internos, etc. considerados todos como actos de terrorismo. Frondizi por medio de un Decreto, declara el “estado CONINTES” restringiendo derechos y garantías constitucionales, habilitando la militarización de la población, los allanamientos y detenciones. Una vez que se levantó el Plan represivo, los presos eran puestos en libertad, por lo que éste no establecía la aplicación de ninguna pena o sentencia.

estado de emergencia que otorgaba a las Fuerzas Armadas el control de la represión del terrorismo, colocaba a las policías provinciales bajo la autoridad del ejército y transfería los casos de sabotaje y terrorismo a los tribunales de jurisdicción militar, que desde el derrocamiento de Perón se contabilizaron en alrededor de 15.000, y en la gestión de Frondizi se realizaron más de treinta planteos militares que jaquearon su gobierno.

El Plan CONINTES fue una de las tantas formas en que se manifestó la represión a la llamada Resistencia Peronista, que luego de producido el Golpe de Estado del '55 con la “Revolución Libertadora”, el movimiento peronista, inició contra la dictadura, y que se expresó de diversas formas. Estas acciones fueron reprimidas y se produjo la proscripción del movimiento.

“De tal forma que existen dos etapas diferenciadas de la Resistencia Peronista. La primera se extendió desde la instauración de la “Revolución Libertadora” hasta el momento en que Arturo Frondizi asumió el gobierno; y la segunda, desde noviembre de 1958 hasta agosto de 1961, etapa en la que estuvo vigente el Plan CONINTES, primero en forma secreta y luego pública. En agosto de 1961, como consecuencia de la aplicación del Plan CONINTES, se consideró derrotada la subversión. Posteriormente, el peronismo y otros sectores populares adoptaron nuevas formas de lucha, principalmente a través de las organizaciones sindicales, hasta que, a partir de 1968, frente a la violencia de otra dictadura, se respondió con la insurgencia armada y las insurrecciones populares. Entonces, el Plan CONINTES fue la forma organizativa que el Estado adoptó para enfrentarse a la segunda Resistencia, que anticipó las formas de la represión que se aplicaron en las siguientes dictaduras” (Chiarini, 2014, p.9)

Pareciera que todo intento o manifestación que implicara el reclamo de los derechos de la ciudadanía al trabajo, a la salud, a la educación, etc. se justificaban bajo el relato de “actos subversivos o terroristas”.

Entonces, se aplica el Plan CONINTES, que basado en la ley 13.234 sobre Organización de la Nación para Tiempo de Guerra, establecía que el conjunto de la población debía participar en el esfuerzo de guerra. Entendían que había que organizar a la población para la defensa del país frente a otras naciones; sin embargo, el Plan se aplicó con otros fines diferentes a lo que la norma establecía. Las Fuerzas Armadas con el absoluto poder del presidente, actuaron con persecuciones, atentados, allanamientos; se dividió el país en zonas, aplicando en forma sistemática la tortura en busca de información y durante una corta etapa se sustrajo a los detenidos de la justicia civil, para ponerlos a disposición de tribunales militares.

“La centralidad del CONINTES radica no sólo en sus aspectos cuantitativos, sino también en las modificaciones de tipo cualitativo que tuvieron lugar durante su preparación y puesta en marcha. Los cambios en la concepción de la guerra, la modificación de la hipótesis de conflicto y el paso a la conformación de un enemigo interno por parte de las fuerzas armadas constituyen los aspectos doctrinarios centrales que gravitaron en la confección del Plan CONINTES. En este marco, el campo de combate dejó de ser exclusivamente el territorio propiamente dicho para trasladarse a la

población en su conjunto. De este modo, se vio ampliado el concepto de guerra, desde las cuestiones técnicas hasta los aspectos ideológicos”. (Chiarini, 2014, p.15).

¿Cómo entender que un gobierno elegido por el pueblo, en acto democrático, interpretara que cualquier manifestación en defensa por sus derechos y garantías llevada a cabo por el pueblo eran considerados como actos subversivos (en su sentido peyorativo), terroristas, etc.? Pareciera que la gestión desarrollista de integración, significaba que el lugar del enemigo, era el que piensa y siente diferente, el lugar de ese “otro” cultural distinto y menos pueblo que el resto, ¿así se puede construir una cultura democrática?

De las lecturas realizadas para la presente tesis, no se advierten -por parte de ninguno de los autores consultados- reconstrucciones de la historia argentina del desarrollismo, en el que se citen reuniones, conferencias, asambleas, entrevistas, paneles etc. con las distintas organizaciones populares, instituciones etc. No se advierten instancias de consulta y /o diálogo con los destinatarios de las políticas de desarrollo. Como tampoco se advierten datos sobre instituciones u organismos de investigación, ciencia y tecnología nacionales que permitiera identificar un real diagnóstico sobre la pobreza, la desigualdad, el hambre, las condiciones de salud, de analfabetismo, etc. y posibles alternativas de solución que fuesen propias al modelo de Argentina, ¿así se puede construir la unidad nacional en el más sentido democrático?

Pareciera que el único diálogo que se establecía, era con quienes entregarían capital económico para sobrellevar el hambre en Argentina y con quienes habilitaban la implementación de las acciones de coerción, represión, persecución.

3.4. La Argentina con Frondizi y el lugar asignado a la educación

3.4.1 Presupuestos educativos básicos para configurar los sistemas educativos nacionales.

América Latina se constituyó en un reflejo de los avances de la etapa de postguerra en Europa, asimilando conceptos claves como *justicia social* y *búsqueda de bienestar* para todos los ciudadanos. Dentro de este marco, los sistemas educativos se convirtieron en el eje central de un conjunto de políticas dirigidas al logro de tales metas.

Estados Unidos configuró políticas de desarrollo para los países sub-desarrollados y especialmente para Latinoamérica, articulando casi armoniosamente las estructuras del sistema económico, con la política y con la estructura social-educativa.

La expansión norteamericana de sus propios mercados hacia las economías latinoamericanas, mediante la incorporación a la moderna dinámica capitalista, requería tanto de nuevos

compradores como de nuevas localizaciones para las nuevas unidades productivas norteamericanas, lo cual implicaba una exportación de capitales. Esto originó en muchos países latinoamericanos, la segunda etapa de la sustitución de importaciones, basada en inversiones norteamericanas en los sectores más complejos y rentables de la industria. El horizonte final comprendía una integración económica a gran escala de las naciones, pero subordinada a la dirección de Estados Unidos y a las formas tradicionales de socialización de la cultura, los valores y las prácticas que éstas involucraban. Allí radicaba una de las principales implicancias culturales-educativas del enfoque desarrollista para Latinoamérica.

La difusión de los discursos producidos sobre educación, a finales del Siglo XX, dan cuenta de la convicción de intelectuales, organismos, instituciones, gobiernos y otras autoridades, de que la educación ejercía un papel preponderante en el desarrollo de una Nación. El lugar asignado a la educación, desde el punto de vista del desarrollo esencialmente económico, tenía la función esencial de dar soporte a la economía; contrariamente con otras vertientes en las que la consideran no sólo como instrumental de la economía, sino que colabora en la configuración del hombre en el sentido filosófico y sociológico, entendiéndola como uno de los derechos inalienables de la persona humana, en articulación con el derecho a la vivienda, al trabajo, a la salud, etc.

¿Cómo se logra situar a la educación en el centro de la escena económica?

“Como se puede inferir, los agentes de ese modelo de desarrollo son constituidos por los segmentos de la sociedad que detentan el control de medios de producción. Así, se puede afirmar generalizando, que el proyecto de desarrollo asumido en el interior de los aparatos del Estado como adecuado a las exigencias de la Nación es el que se constituye como necesario para el éxito de los grupos y de las empresas que detentan el control del proceso productivo. Aquí se encuentra el elemento clave para la comprensión del tipo de vínculo entre todos los aspectos que promueven el desarrollo, dependientes de la acción del Estado, como la política de seguridad, la política social y la política educacional. La convergencia de tales políticas se dirige al éxito del proyecto capitalista, como objetivo a ser alcanzado” (Brostolin y Romero, 2011, p.15)

Salud, seguridad, política social, política de planificación urbana, planificación y administración de la educación, constituyen componentes esenciales para el éxito del proyecto de desarrollo, aun cuando estos impliquen ciertos costos para el Estado. Los autores continuarán caracterizando la circularidad de los objetivos y expresan:

“[...] tales instrumentos son definidos como inversiones de capital, que necesita herramientas en la producción y éstas tienen que ser bien conservadas, siendo, por tanto, un coste necesario. El perfeccionamiento de la herramienta es una inversión, en la medida en que, bien ajustada, economiza mano de obra y aumenta la productividad. Y, como tal, se reproduce. Así, el capital llega a renunciar a la acumulación absoluta porque sabe que es necesario mantener las condiciones para la reproducción del capital. El Estado funciona como mediador en la formación de tales condiciones. Recoge impuestos y contribuciones, controla el lucro, financia

empréstitos, cuida de la salud pública, distribuye los recursos de la previsión social, ofrece educación, ocio. En fin, el Estado asume la tarea de reproducir las condiciones de la existencia del trabajador e incluso de perfeccionarlas. Eso significa perfeccionar la herramienta de la producción. Y, en última instancia, posibilita la expansión de la acumulación por la mejoría de las condiciones de productividad” (Brostolin y Romero, 2011, p.16)

En el proyecto de desarrollo capitalista, el Estado puede actuar en beneficio del servicio de las necesidades del capital, para garantizar su acumulación y su expansión; jugando un papel central en la generación de políticas de amparo con el único interés por perfeccionar una de las herramientas claves de la producción capitalista, el hombre. El hombre, para esta concepción representa al mismo tiempo, capital fijo y capital humano, instrumento y agente de desarrollo. “Y, después de administrar los recursos para el desarrollo del capital, se centra en la reforma de la educación, con el objetivo de formular un proyecto educacional capaz de superar las barreras para la formación de recursos humanos, cuantitativa y cualitativamente preparados para asumir las tareas en el cuadro de producción” (op.cit. :24)

Sobre la base estructurante que el campo educativo debía constituirse en clave de la economía, resultaba imprescindible configurar sistemas educativos nacionales, en sintonía al modelo. Es así que los sistemas educativos latinoamericanos se vieron enfrentados a las demandas cada vez más explícitas de cambios radicales que permitieran extender su cobertura educativa como vía de contribuir al fortalecimiento de los diferentes sectores sociales en el marco de una política de proyección del desarrollo de las naciones. Para dar respuesta a estas necesidades, la mayoría de los países utilizaron una estrategia de expansión lineal, poniendo énfasis en la educación primaria, pero generando un considerable aumento de la inscripción en los ciclos secundario y superior. El esfuerzo realizado se originó a partir de la propuesta de un planeamiento integral de la educación, surgida a partir de las diferentes reuniones, que organizada y auspiciada por los distintos organismos e instituciones internacionales, se desarrollaron en las décadas del cincuenta y sesenta.

Las propuestas que comenzaron a estructurarse en función de la planificación, organización y administración de la educación se constituyeron como un prerequisite para eliminar los altos índices de analfabetismo y como un medio para encontrar la paz social y el progreso; dado que consideraban que los medios y estrategias utilizados por los países subdesarrollados hasta ese momento resultaban tradicionales y poco eficientes. Es a partir de estos diagnósticos emitidos por los organismos internacionales, se resuelve en la Declaración Interaliada de 1948 -previamente mencionada- y a través de la creación de la CEPAL -organismo dedicado y a la búsqueda de soluciones ocasionados por los desequilibrios económicos mundiales en Latinoamérica- crear el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) y que tendría funciones de investigación y de capacitación para el asesoramiento y la intervención en la gestión pública en toda América Latina.

Se expresaba en el capítulo precedente que, el diseño y la implementación de la planificación del presente siglo para los países de la región latina constituyen una nueva colonialidad (LLaguno,

2010:3) dado que entiende a la categoría de la Planificación como una nueva estrategia de dominación y citara al respecto:

“De ahí que se presente una trasnominación de las funciones de la colonialidad, donde se intercambia la promesa de la civilización por la modernización. De esta manera, las estrategias coloniales intervienen en aquellos proyectos mediante la consolidación de centros de formación, establecimiento y protección de las élites locales, la destrucción de la economía local, la construcción de deudas financieras y la colonización cultural (De Souza Silva et al., 2005: 115-117, citado en Llaguno 2010, p.3)”.

Así expresará además Escobar que la planificación “[...] encarna la creencia que el cambio social puede ser manipulado y dirigido, producido a voluntad. Así la idea de que los países pobres podrían moverse más o menos fácilmente a lo largo del camino del progreso mediante la planificación ha sido siempre tenida como una verdad indudable, una creencia axiomática que no necesita demostración, por expertos del desarrollo de diferentes layas” (Escobar, 1996, p.216).

Pretenden mostrar una propuesta económica y política en el desarrollo de la ideología en la teoría económica de la educación con fines neutrales, anheladas y universal, sin embargo, lo que se encubre es una verdadera política de intervención colonial.

Esta estrategia de expansión lineal, habilitó a grandes masas populares el acceso al campo educativo, más que a otros, como el político y el económico. Accesibilidad, que, garantizada jurídicamente, extrapolar los sentidos educadores de los ámbitos más privados y familiares a otros más extendidos y amplios de un modelo democratizador, promoviendo el lema de la educación para todos. “El imperativo categórico de la sociedad de nuestro tiempo lo impulsa a hacer de la Tierra un ámbito que ofrezca -en forma más efectiva- igualdad de oportunidades para todos los seres humanos” (Hansen, J., 1970, p.21)” citado por García Teske (2008, p.2).

El nuevo modelo de desarrollo significó un reemplazo gradual de la estructura productiva tradicional en que la fuerza de trabajo debía de estar a la altura de la competencia respecto de grandes empresas e industrias. La instalación del modelo tecnocrático-economicista (Vasconi, 1972, p.3) promulga que la educación desempeña un papel importante en el desarrollo económico de las naciones, asimilándola a lo que constituye una buena inversión en capital humano.

En este sentido, la educación adquiere una funcionalidad económica¹¹¹ en tanto, los sistemas educativos median (a través de la formación de los docentes e investigadores, de sus planes de estudios, organización y administración educativa, matrícula, titulaciones, etc.) entre la oferta y demanda, evaluando costo-beneficio, a partir de la estimación de las tasas de retorno. “Rentabilizar las inversiones en educación para adecuar la producción del sistema (profesionales y técnicos) a las demandas planteadas por el sistema productivo” (Vasconi, 1972, p. 34), se constituyó en una prioridad. “Siguiendo esta línea y debido al auge de los procesos de industrialización sustitutiva

¹¹¹ Se entiende a la *funcionalidad económica* en su papel fundamental de motorizar la economía; a la manera de distribuir igualitariamente la riqueza, corrige los desequilibrios del mercado de trabajo, ofrece servicios de bienestar social, colabora en la estabilidad económica y logra que el desarrollo económico sea sostenible para la población y para ello es necesaria la articulación con la implementación de políticas públicas ajustadas a un modelo de desarrollo. En este caso, la educación será una pieza clave para la riqueza y el bienestar humano.

de importaciones, la región se sumó a una aproximación al modelo (1945-1965) intentando demostrar la validez de las relaciones entre sistema educativo y crecimiento económico” (Vasconi, 1972, p.10). Este se canalizó a través de la medición de indicadores claves como alfabetización, niveles de escolaridad, retención y otros; así como ingreso per cápita, población urbana, rural, etc.

La reforma educativa impulsada por el desarrollismo, basada en el relato de *la igualdad de oportunidades*¹¹², se estructuró en *democratizar los sistemas educativos* para dar cumplimiento a tal meta, llevando a cabo la apertura al acceso, inclusión del pre escolar, universalización de la educación primaria y del nivel medio.

La edad de oro de los sistemas educativos fue alcanzada con el impulso de las Agencias y Organismos internacionales y el respaldo de los Estados nacionales y provinciales, por lo que había que preparar a todos los ciudadanos para acceder universalmente a los códigos de la modernidad, que lo habilitarían, además, para la plena participación en el mundo productivo y social.

“Esto derivó en la complejización de las administraciones educativas y en la necesidad de dar una solución cada vez más científicamente controlada, mediante la aplicación de criterios racionales, a los problemas sociales. Esta racionalidad obligó a considerar que “el desarrollo de la educación es hoy como nunca de primordial e incontestable importancia para todos los países del mundo. La complejidad y urgencia de la tarea por realizar, que a todos los pueblos incumbe para lograr el aspirado ritmo del desarrollo económico y social, ha puesto en el orden del día el planeamiento como instrumento más adecuado para prever y organizar la acción en forma racional y sistemática (Hansen, 1966, p.3). Comienza a instalarse un discurso donde la racionalización y sistematización se define a través del planeamiento de la educación, el que trata de ampliar al máximo las oportunidades educativas de un país, aumentar el rendimiento del sistema educativo y mejorar la calidad de la enseñanza dentro de los medios financieros y humanos disponibles”. (García Teske, 2008, p.3)

El Desarrollismo ilusionó para alcanzar una mejor calidad de vida para los países sub-desarrollados, utopía que, en su vertiente pedagógica concibió en un marco ideológico referencial *el desarrollo socio-económico* y una categoría educativa *la escolarización*.

El Desarrollismo educativo en Argentina durante la presidencia de Frondizi:

La implementación del proyecto educativo de desarrollo como en los países de Latinoamérica - como se expresó en apartados anteriores-, alterna con otros discursos relacionados con tradiciones filosóficas consolidadas en la pedagogía tradicional, sobre todo el espiritualismo de raíz católica. La alternancia de teorías y políticas de corte tradicionalista y moderno pone en evidencia fisuras, contradicciones y alternancia en la definición del tipo ideal de hombre/ciudadano buscado, para establecer una ideología hegemónica que sustentara las prácticas de dominación instauradas en el

¹¹² En expresiones de François Dubet se observa que detalladamente hace una referencia a la distinción entre dos grandes concepciones de la Justicia Social. Una es la *igualdad de posiciones* y la otra es la *igualdad de oportunidades*. Ambas tienen en común de reducir los núcleos duros -que existen en toda sociedad- entre; la igualdad que poseen todos los individuos y las inequidades sociales y económicas. Se diferencian en que la primera y en función de advertir acerca de la existencia de las distintas posiciones o lugares en las que las personas se encuentran en la estructura social y que además son altamente dispares, se elaboran estrategias para reducir la brecha existente entre unas y otras, a costa que la movilidad social ya no sea una prioridad. La igualdad de oportunidades, en cambio, consiste en ofrecer a toda la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Un modelo de sociedad justo basado en la relativa igualdad y la otra en el relativo mérito. (Dubet, 2011: “Repensar la Justicia Social”)

ámbito educativo. Estas alternancias de propuestas, fueron habilitadoras también de espacios de coyuntura para la toma de decisiones más contenidas en un modelo regional, nacional y popular, como lo trataremos más adelante.

De modo que el proyecto desarrollista dominante se nutrió de la vertiente espiritual católica para lanzarse hacia vertientes tecnocráticas científicas en el sostenimiento de una pedagogía dependiente y para la dependencia y en esta circularidad de ambas vertientes, se evidencian por otro lado núcleos de vertientes crítico-sociales. Estas últimas no se llegaron a consolidar, sin embargo, fueron fisurando, desmontando discursos, relatos de dominación y descolonizando saberes y prácticas en el campo educativo; posiciones denominadas como pedagogías de la liberación respecto a temáticas sobre: la alfabetización, a la educación rural, educación popular etc.; de pensadores críticos como Paulo Freire o Luis Iglesias.

Dentro de la vertiente espiritualista de raíz católica, se podría considerar a uno de los antecedentes que se evidenció en la Conferencia en Punta del Este y las declaraciones que allí se vertieron, marcaron significativamente los destinos de los países de Latinoamérica, en que el presidente Frondizi asumiría casi al pie de la letra los postulados declamados en la misma.

La institución eclesiástica se vio comprometida con el modelo y por consiguiente, también tenía algo que expresar respecto al desarrollo económico; emitió declaraciones y así marcaría líneas claras de políticas que por medio de algún texto de época y en línea de lo que se viene expresando en el campo económico, tanto los intelectuales, el Estado, como la Iglesia Católica, entendían que el centro de la escena para el avance económico debía y tenía que estar situado en el campo educativo en el objetivo de que ésta modificaría comportamientos ajustados al desarrollo económico que se requería. Es decir que, se expresaría casi como una ecuación matemática: economía + educación (preferentemente religiosa) = desarrollo; y para Frondizi sería: economía + educación religiosa = proyecto de integración y desarrollo nacional.

Un referente del peronismo católico y con una influencia tanto en la gestión de la provincia de San Juan como a nivel nacional, lo constituyó Pablo Ramella. En sus expresiones se advierte la fuerte impronta de la educación espiritualista y cierta tendencia a fortalecer el modelo económico capitalista, higienista y la desvalorización de otros estilos culturales y modos de vivir en sociedad. Pensamiento de época y que lo expresara así:

“La importancia extraordinaria que se atribuye, y con razón, a la Conferencia de Punta del Este, cuyos resultados lealmente aplicados pueden cambiar el destino histórico de América latina, impone la necesidad de sentar premisas claras para no caer despeñados en el abismo del materialismo marxista. La existencia de un *homo economicus* es una verdadera fantasía” [...] Por eso, considero que, si se ha de encarar con realismo la promoción de América latina, han de contemplarse cuatro presupuestos fundamentales [...] 1)- Educación moral y religiosa: El hombre es un ser moral y religioso. Toda solución que pretenda prescindir de este aspecto, que llevaría a la fragmentación del ser humano, no será una solución feliz. Toda política de recuperación, incluso de carácter económico, ha de poner como base el fundamento sobrenatural en que se apoya el hombre y para eso hay que recurrir a las verdades contenidas en el Nuevo Testamento, fuente perenne de justicia y caridad. Uno de los

aspectos fundamentales que hay que considerar en el problema económico es la relación entre el patrono y el obrero [...] Una solución capitalista sin una inyección de profundo sentido religioso no inmunizará a las masas desposeídas de América del virus comunista que ya se manifiesta con signos evidentes ¹¹³ (Ramella, 1962 , p. 189)

2)- Educación social: Una de las ponzoñas que ha destilado el marxismo en el mundo contemporáneo es el odio suscitado entre los obreros contra los patronos [...] es una de las maneras de escamotear la verdadera cuestión social. La relación no es patrono-obrero, sino que es, y debe ser, sociedad-persona, es decir, que las obligaciones recíprocas deben establecerse entre la sociedad, por un lado, como un todo, y la persona por el otro, porque no hay un obrero, ente puramente económico, ya que éste es un ser integral y, por lo tanto, merece una protección también integral de la sociedad. 3)- Educación técnica: El retardo en el desarrollo económico se debe también a una deficiente educación técnica. 4)- Educación de convivencia: Es inútil que a las clases de menos recursos se les provea de medios de subsistencia mejores si no los saben emplear. Se da el caso de obreros a los cuales se les suministra una vivienda higiénica y confortable, en poco tiempo quedan en estado ruinoso y antihigiénico. Paralelamente a la promoción económica se requiere pues, una educación de convivencia para que se sepa utilizar las comodidades que presta los adelantos de la civilización. De esta situación no es culpable el obrero, sino la entera sociedad. Educar no es simplemente enseñar a leer y a escribir. Educar importa enseñar a vivir en todos los aspectos: religioso, moral, social, higiénico [...]” (op. cit.;p.190)¹¹⁴

Continúa el texto referenciándose en el Sumo Pontífice y las lecciones a ser aplicadas por los países subdesarrollados y finaliza expresando:

“[...] Tanto en el orden internacional como nacional, si la realización del programa de la Carta de Punta del Este no se pone en manos de personas que tengan un verdadero sentido social, puede fracasar estruendosamente. Y si fracasa, las puertas de América latina estarán abiertas al marxismo [...]”. (op. cit., p.289)

¹¹³ Los pensadores católicos no se cansan de señalar al capitalismo como una de las causas del descreimiento religioso. El R. P. DESGUEYRAT, en la Revue de l'action Populaire (noviembre de 1950, reproducido en Tribuna, de San Juan, Argentina, el 3 de julio de 1951) sostiene que «el capitalismo nos parece es una causa objetiva de incredulidad». En la VIII Semana Social del Brasil, reunida en Belo Horizonte Digesto Católico, febrero de 1950, año VI, núm. 41, pág. 1), se afirmó en una de sus conclusiones que «el régimen capitalista carece en sí de recursos morales, legales, psicológicos y sociales para remediar los males que se derivan de la aplicación de su sistema».

¹¹⁴ Pablo Antonio Ramella (1906-1993) abogado constitucionalista sanjuanino. Fue jurista, juez, docente, poeta y escritor. Tuvo activa participación en la Constitución de 1949, fuerte impronta católica y peronista. Presidio el Consejo Arquidiocesano de la Acción Católica Argentina, presidió además la Corporación de Abogados Católicos y Rector de la Universidad Popular de San Juan en la década del '60. Fue condenado por la Revolución Libertadora y detenido durante dos años. Fue asignado interventor de la provincia de San Juan en época de Félix Uriburu y Director General de Escuelas en el año 1940. Y en 1946 fue designado Senador Nacional en la fórmula con Juan Domingo Perón.

Figuras que fueron influyentes para la redacción de la Constitución y que tenían el respaldo de la Arquidiócesis Católica Argentina como el Dr. Pablo Ramella y más aún, siendo militante peronista, pareciera que estas declaraciones fueron voceras de un grupo mayor de intelectuales de época, que entendían al desarrollo como factor vinculante al disciplinamiento de las costumbres, a la formación técnica (destinada a preparar a los obreros en la realización correcta de un oficio), a las buenas costumbres cívicas y sociales, a la buena convivencia con un fuerte y arraigado sentido moral y religioso. El recurso para alcanzar estas metas de redención y salvación del marxismo, serían las lecturas del Nuevo Testamento. Con una fuerte e imprescindible impronta de la corriente higienista se debería educar a los hombres pobres. ¿Estas declaraciones están sólo dirigidas a los pobres? y quien no implemente estos preceptos morales y religiosos ¿Qué les pasará?, ¿Qué destino les asignara Dios si no leen el Nuevo Testamento y si además no saben desempeñarse correctamente en el manejo del oficio? ¿Qué elementos se configuraron para que amplios sectores de la población de un modo u otro, adhirieran a las propuestas de un miembro de la Arquidiócesis Argentina, en desmedro de la persona del hombre pobre y de la pobreza?

Pareciera que sólo bajo estos principios dogmáticos, la sociedad y el hombre -el hombre al que se hace referencia es a un “otro” pobre, ateo, sucio, analfabeto, descualificado laboralmente, estropeado y arruinado “latino”- lograrían el desarrollo, de lo contrario podrían continuar fracasando y se penetrarían de marxismo. Declaración apocalíptica en busca de impartir una narrativa del terror que promueva un encuadramiento ético, en la persona del pobre.

Estas declaraciones bañaron referencialmente y dieron estructura de sentido para diseñar líneas de Políticas educativas desarrollistas latinoamericanas y Argentina, nuevamente no fue la excepción de la regla.

Con una narrativa casi hermética, simple y dogmática, producida además por los que más saben, el desarrollismo introdujo una nueva lógica para operar sobre el campo educativo, produciendo innovaciones tanto en el plano de lo ideológico, en lo conceptual, como en el de las prácticas escolares cotidianas.

En Argentina, por un lado, se comenzó en 1955 con un proceso de desperonización en todas las áreas, desterrando y erradicando todas las líneas de políticas distributivas del peronismo, en la convicción de revertir los altos costos del trabajo que tenían los obreros en Argentina, de modo que Estados Unidos podría obtener mayor rentabilidad en las ganancias de las empresas instaladas que eran de su dominio.

Luego de la derrota de Perón, bajo la presidencia Lonardi, militar proveniente del nacionalismo católico que fue sucedido por Pedro Eugenio Aramburu, ambos dispuestos a eliminar todo rasgo peronista como el primer tema de agenda de política educativa, eliminando también la historia y la consideración del “otro”, parecía ser esta la forma como concebían algunos argentinos la política en esa época, al compás del país del norte.

Por otro lado, se modificaron relatos como la categoría de *progreso* utilizada por la pedagogía reformista de Horace Mann¹¹⁵ y John Dewey¹¹⁶, por la categoría de *progreso infinito* o mejor expresado *desarrollo prefijado*, este último enunciado tenía connotaciones racistas; en referencia -como se expresó en el capítulo II- a aquel sector social integrado por blancos y protestantes, denominados los WAS. Ellos constituían la cultura privilegiada de los Estados Unidos y aquellos que no respondieran a tales caracterizaciones de raza y credo, es decir “los otros”, constituían una subcultura. Una subcultura despojada de toda posibilidad para acceder a los bienes y beneficios materiales y simbólicos de la nación.

Así es que, Latinoamérica ya era para los yanquis un “otro” sub-culturalmente inexplicable e indefinido y si al interior de esta sub-cultura existían núcleos aún más diferenciales ¿Cómo se categorizarían? ¿Cómo los sub-sub-cultural? ¿Casi inexistentes? Este esquema diferenciador, excluyente y polarizante, característico de la población de los países desarrollados, debía aplicarse con idénticas características en los países subdesarrollados.

Como se expresaba anteriormente, existió una alternancia de modelos pedagógicos entre una *vertiente tradicional*, espiritualista y otra vertiente -que necesitaba emerger para lograr desarrollo económico a la altura de los países desarrollados- la *vertiente moderna*. Si se modernizaba y se industrializaba la economía, se requería la modernización de la propuesta educativa.

El desarrollismo penetra dominando el espacio de las ciencias sociales, en especial, la sociología, psicología, y ciencia política. Los discípulos de Juan Mantovani¹¹⁷ inauguran el funcionalismo pedagógico, caracterizado por la tecnocracia (derivación de una revalorización de lo fáctico), y la adhesión a la teoría del desarrollo y la planificación.

El *funcionalismo pedagógico* entiende que la problemática educativa, tiene que convertirse en una categoría a escala para poder cuantificar los elementos que la componen y desde allí establecer mejoras. Para ello y siguiendo los modelos de Rostow sobre las etapas naturales a transitar de manera lineal y constante, se extrapolaban estos enunciados, en los que estudiantes, instituciones, planes de estudios, docentes de los países subdesarrollados, ocupan lugares del subdesarrollo y por ello resulta imprescindible reformar estos componentes del sistema educativo, para producir una evolución siguiendo el modelo ideal de los países del Norte.

El pensamiento evolucionista que da estructura a la pedagogía funcionalista, se configura con rasgos particulares en Latinoamérica y en Argentina; consiste en entender el campo educativo

¹¹⁵ Horace Mann (1796-1859) estadounidense, filósofo, político y escritor. Se dedicó a definir acciones para la incorporación de los jóvenes al proceso de modernización. Mann sostenía que: la educación debía de ser pública y universal cuyo único fin consistiría en, convertir a la niñez inquieta, disciplinada y rebelde de la nación en ciudadanos disciplinados, juiciosos, de buenas costumbres. Tras lograr la aprobación de muchos sectores se acuerda impulsar la construcción de escuelas públicas, con las versiones de lo que se conoce como “Escuela Normal” como otra vía para capacitar en la misma línea ideológica a los profesionales de la enseñanza. Considerado por muchos pedagogos, a Horace Mann, como el Padre de del Movimiento de la Escuelas Comunes.

¹¹⁶ John Dewey (1859-1952) estadounidense, pedagogo, filósofo y psicólogo. Filósofo pragmatista que, a mediados del Siglo XX se lo consideró como el más representativo de la pedagogía progresista, basada en la instrumentalización de la educación.

¹¹⁷ Juan Mantovani (1898-1961) Pedagogo argentino, nacido en la provincia de Santa Fe. Desempeñó diversos cargos en la enseñanza, tomo posición enfrentada con la corriente positivista en Argentina y fue el impulsor de la Escuela Nueva, en la que recupera el derecho a la infancia en el ámbito escolar.

escindido de los otros, los fragmenta transformando componentes particulares en hechos aislados. Por consiguiente, para interpretar la problemática educativa se deberán sumar o adherir los diversos elementos que la componen, estableciendo relaciones parciales, perdiendo de esta manera la noción más integral y total del fenómeno educativo. Así, si se quisiera comprender el campo educativo y su complejidad, se abordará sólo desde la sumatoria -perspectiva económica- de las partes que lo componen al interior del mismo campo, y si además se necesita buscar argumentos más generales para la misma problemática, las conexiones, vinculaciones, circularidades y contradicciones en relación con los otros campos históricos, políticos, económicos culturales, religiosos, etc., se verán dificultadas.

La pedagogía funcionalista impregnó el sistema educativo, la división del campo educativo con la economía, la política, la historia, la religión etc., entendiendo que la configuración del sistema es una suma de partes, como un funcionamiento de lógicas individuales e internas y atomizadas del resto de los campos científicos. Perspectiva dogmática, que se constituyó en ordenadora del sentido común.

Desmontando relatos, Puiggrós advierte al respecto que, “La situación actual [...] es vinculada linealmente a la explosión educativa. Esta última aparece como lo real, sin que se tenga en cuenta que ella es, solamente la representación de un conjunto de procesos económicos, sociales, culturales en cuya base se encuentra un particular vínculo establecido en América Latina, a partir de la posguerra, entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción” (Puiggrós,2016:14)

Se hacía inevitable educar a los pobres, como una estrategia para encarar la pobreza en un escenario de modernización, y ante tanta demanda, se necesitaba “aplicar mediciones para captarlos y controlarlos”. “El economista educacional, que observa los millones de educandos y educadores que caen sobre sus hojas milimetradas y se aterra ante la inversión que significa educar a la población de acuerdo a la demanda popular, solo piensa en el subdesarrollo lamentando la pobreza de “recursos intrínsecos” para superarlos” (op.cit., p.15). Este es el punto nodal en el que, para poder comprender al “fenómeno”, se necesita de la economía que los habilite a medir, cuantificar y estandarizar acontecimientos tan extraños y complejos para los ojos de los desarrollados. El abordaje economicista de la educación reduce y cosifica al sujeto a su papel económico.

La perspectiva funcionalista específicamente en el sistema educativo, que a través del control selecciona aquellas formas educativas que son -para la mirada del grupo dominante- válidas y que se constituyen como transmisoras de cultura, y descalifican y desautorizan deslegitimando todas las “otras” formas educativas que no puedan controlar y medir. Aquí radica, además, el criterio *eficientista* del campo educativo, que “fundamentada en la psicología conductista, se torna tecnología en su versión de países dependientes” (op. cit., p.15)

El campo pedagógico que, mediado por las perspectivas economicistas, está atravesado por las propuestas eficientistas, en las prácticas cotidianas escolares se adscriben a los supuestos del campo de la didáctica -como aquella disciplina ordenadora de la práctica, los modelos, las técnicas de enseñar- y se reduce el campo de los planteos filosóficos.

La autora, recupera algunos diagnósticos de la problemática educativa en América Latina presentados por referentes del pensamiento metropolitano a través de la CEPAL y quienes suministraron conceptos y categorías que funcionarían como articuladoras de una educación ajustada al modelo capitalista dependiente y expresa, por ejemplo:

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

- Inexistencia de una capa agrícola, “es decir de la tendencia a la formación de un proletariado rural tan pronto como se modernicen los sistemas de producción;
- Escasez de capital, particularmente capital social, y muy en especial de capital aplicado al campo de la educación;
- insuficiencia de la mano de obra calificada. No existirían problemas de oferta global de mano de obra, pero sí un déficit importante en la calificación de todos los niveles (obreros, intermedio, profesional y empresarial);
- debilidades del sistema educativo y mal funcionamiento de los mecanismos de selección;
- falta de grupos empresariales [...] y finalmente a un factor de tipo psicosocial relacionado con las expectativas de beneficios;

Entre los factores enunciados, frecuentemente se destaca uno, al que se califica de factor decisivo: la ignorancia e impreparación profesional (Mediana Echavarría, 1963, p.23, citado por Puiggrós, 2016, p.106)

Latinoamérica marcaba -para ellos- un deterioro profundo y se hacía necesaria e imprescindible la aceleración de un ritmo modernizante a la altura del modelo industrializador que siguiera como ideal al modelo de desarrollo de los países centrales, como único modelo posible. La transculturización de modelos se hacía inminente, así como la ayuda que proviniera del exterior, porque las causas del atraso -según el diagnóstico- eran internas y no habría salida desde ese plano.

Las difusoras del modelo de sociedad al estilo del desarrollo fueron las capas medias, ya que eran las más propensas a internalizar la cultura occidental modernizante, respaldados además por los organismos internacionales, que debían de responder al sector desarrollista de las clases dominantes locales y articuladas tanto ideológica como económicamente. Las capas medias bajas y bajas no eran aptas para liderar por lo que se las consideraban débiles en su formación ideológica y para este sector se les tenía reservado un espacio de capacitación en oficios y saberes básicos de la cultura, lectura, escritura y el acceso a una formación capacitación en el manejo de los instrumentos de producción.

En una estructura social clasista y jerarquizada como Argentina, se necesitaba de la formación de expertos que tuviesen la función de liderar tanto el diseño, la implementación, como el control y seguimiento de las políticas en el campo educativo. Es así como se considera la reestructuración del sistema educativo como una pieza fundamental para encauzar a la sociedad latinoamericana y a la formación de líderes transmitiendo ideas y construyendo mentalidades, politizando a las elites y despolitizando al conjunto de la sociedad.

3.4.2. Marcos pedagógicos que diseñaron el Sistema educativo de los años sesenta

El Sistema educativo fue la caja de resonancia de un modelo económico salvaje y desigualador, que en líneas generales se puede decir que las distintas corrientes filosóficas y pedagógicas de la época, centraron la mirada y las propuestas fundamentalmente en el *sujeto educando*, como si se encontraran sólo allí todas las soluciones a la problemática educativa para el modelo de desarrollo económico que se requería. Más aún, esta mirada sesgada del educando, se profundiza con ciertas interpretaciones y abordajes por fuera del núcleo de la familia, de la clase socio-económica, o la religión a la que pertenecía dicho educando. El desarrollismo pedagógico, que basado en abordajes individualistas, entiende que la propuesta pedagógica que dará respuestas a las dificultades del analfabetismo, el abandono, el fracaso escolar, debe centrarse en desarrollar y revelar en cada uno de los sujetos, sus dotes innatas, sus valores intrínsecos, sus aptitudes, talentos y vocaciones, para alcanzar ascenso social y el bienestar individual.

Claudio Suasnábar recupera el ideario de las actas fundacionales de los sistemas educativos y considera que tuvieron una fuerte impronta burocrática definida por una estructura jerárquica y vertical, diferenciando claramente roles, funciones, normas, prácticas, procedimientos, etc. En este sentido, “[...] descansaba, por un lado, sobre la homogeneidad y verticalidad de las acciones estatales, y por otro, sobre una clara diferenciación entre los que piensan la política (especialistas, técnicos, políticos) y los que ejecutan cotidianamente esa política (maestros y alumnos) [...]” (Suasnábar, 2017, p.115). Estas actas fundacionales fueron el fermento para una propuesta educativa desigualadora, clasista, excluyente requerida por el modelo capitalista.

Diversas corrientes nucleadas en la concepción originaria de la educación liberal, que no considera a los alumnos relacionados a las clases de origen, trayectorias educativas, etc., y que sin embargo declama tratarlos igualmente, procura habilitarlos a participar de la vida social en la medida de su formación y preparación. Este requisito individual y meritocrático era considerado “justicia social”.

El sistema educativo como institución civil del Estado y galardonada como “institución patria”, debía constituirse y configurarse en la necesaria “determinación íntima del progreso”, es así que el máximo exponente de los Estados Unidos, Eisenhower proclamara “[...] el uso de las instituciones y por encima de todo, una consagración intangible del espíritu y de la voluntad nacional, una concentración mental del esfuerzo” (Puiggrós, 2016, p.117). Declaraciones que serán reforzadas no sólo por acción represiva directa sino por un fino trabajo complementario de política estatal, reforzando prácticas de autocontrol, de espíritu colectivo, pero en el sentido de estar orientado hacia la negación y represión de los focos que puedan transformar la sociedad; ideología imprescindible que debía penetrar en las conciencias y en las instituciones a través de prácticas escolares cotidianas.

Si bien en todas las regiones latinoamericanas implementaron programas pedagógicos articulados con el modelo desarrollista, la Argentina desde el derrocamiento de Perón en el '55 tuvo matices particulares para destacar. Lonardi como presidente de facto, designó como Ministro de Educación a Atilio Dell' Oro Maini, quien provenía de la misma línea católica de la época y entendía que, el

poder -en el área educacional- tenía que ser de corte del liberalismo católico y el liberalismo laico. Consecuentemente, las acciones de política educativa que, articulada con ideas liberales, consistió en eliminar símbolos, textos, planes de estudios de la gestión peronista, mencionado anteriormente como “un proceso de desperonización”.

“No fue necesario cambiar mucho más porque a través de casi una década de nacionalismo popular, en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos. Los retratos de Sarmiento y Mitre convivían con las imágenes de la Virgen de Lujan en salones decorados con las láminas escolares que venía editando la editorial La Obra desde comienzos de 1920. Algunos libros de lectura habían resistido el paso de los gobiernos; otros fueron limpiados de imágenes peronistas” (Puiggrós, A. 2002, p.148).

El normalismo¹¹⁸ atravesó cada una de las gestiones de gobierno desde Yrigoyen, Uriburu, hasta Perón; sin embargo en medio de la coyuntura del ideario peronista con el normalismo, la autora menciona que, los docentes aliados a Perón tenían intactas sus convicciones. Habían trabajado en acuerdos comunes y nacionales sobre la más adecuada manera de estructurar el sistema educativo; referido a ingreso, calificación, promoción, expulsión y normativas para la convivencia institucional. Estaban convencidos que para conquistar el espacio laboral y tener estabilidad, el reclamo principal era elaborar el Estatuto del Docente Nacional, con el apoyo del sindicalismo docente.

“Los maestros socialistas, demócratas progresistas y radicales volvieron a la superficie en 1955 e impulsaron una revivificación de la escuela activa. Generaron un clima que rápidamente sería inficionado por el psicoanálisis, que empezaba a difundirse en proporción geométrica en espacios educacionales privados y en algunas franjas de la educación pública, como las escuelas de doble escolaridad. El grupo normalista espiritualista que tuvo peso durante el peronismo, liderado por Rezzano, Calzetti y Cassani, fue desplazado por su colaboración con el ministerio, o se fue jubilando” (Puiggrós, A, pp. 202:149)

“La antinomia peronismo-antiperonismo había logrado cruzar dolorosamente el campo profesional de la docencia argentina” (op.cit., p.148) que fue configurando un escenario fracturado, escindido en la posibilidad de consolidar un proyecto educativo nacional. El grupo de docentes provenientes del peronismo, permaneció en una clara resistencia para la defensa de la educación pública que, además anidó la construcción de un gremialismo docente.

¹¹⁸ La corriente de pensamiento normalista fue estructurante del Positivismo Pedagógico que consistía en correlaciones sólidas entre, la raza, la clase social y la educación. El docente era considerado apóstol con una misión clara de formar al ciudadano de la Nación, los conocimientos transmitidos eran absolutos y universales basados en principios dogmáticos, la religión católica daba sustento moral y la metodología empleada era la planificación, la evaluación estructurada basada en registros, planillas, actuaciones diarias etc., categorías organizadoras de su identidad. La concepción fue influida por el higienismo que, habilitó nuevas correlaciones entre las medidas físicas, intelectuales, morales y culturales de los estudiantes, determinando una clasificación polarizada entre los educables y los no educables con un objetivo homogeneizador.

Asumido Frondizi a la Presidencia, designó como Ministro de Educación a Luis Rafael Mc Kay¹¹⁹ y como Subsecretario de Educación a Antonio Salonia¹²⁰ y habiendo acordado con Perón algunos aspectos para eliminar la proscripción del movimiento peronista, aumentó en los comienzos de gestión un 60% los sueldos, reordenó la cuestión docente, evidenciando en los primeros discursos de Frondizi un mensaje popular en defensa por los derechos de los argentinos. Las expectativas eran grandes, Arturo Jauretche expresaba “por primera vez en la historia argentina un intelectual recibe el apoyo del pueblo, o, dicho de otra manera, por primera vez el pueblo no está en contra del intelectual” (Frondizi,2009) David Viñas estimó que Frondizi encarnaba “el antiliberalismo formulado en términos de izquierda y la posibilidad de un entendimiento con lo “popular”, entendiéndose, la clase obrera mayoritariamente peronista” (Frondizi, 2009, p.78).

Sin embargo, a poco andar de su gestión mudó su política de gobierno, dotando fuertemente de valor económico a la educación y trabajó en los abordajes de la Planificación educativa, comenzó un proceso de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias e impulsó fuertemente a la enseñanza privada. Y en respuesta a dicho giro en materia de política educativa, muchos sectores que provenían del campo mostraron sus resistencias, fue así que:

“Movilizó al Ejército para reprimir a los trabajadores públicos en huelga, mediante el Plan CONINTES [...] Su política fue enfrentada por los universitarios y alentó el movimiento denominado Resistencia Peronista, que había comenzado en 1956. En 1958 se promulgó el Estatuto del Docente, comenzaron a funcionar las Juntas de Calificación y Disciplina y se realizaron concursos. Como cláusula provisoria del estatuto se duplicó el sueldo de los docentes. Se creó la Comisión Permanente de Coordinación Escolar; se firmaron convenios de coordinación con las provincias y por primera vez en la historia se logró un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país [...] Comenzó la transferencia de escuelas. A las provincias de Chubut, Neuquén, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis pasaron todos los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación [...] se reformaron los planes de educación física, se crearon inspecciones regionales e institutos de formación [...] se avanzó en la educación diferencial al abrirse el Instituto del Mogólico; se fundaron institutos de artes [...] se creó el Consejo Nacional de Protección de Menor [...] Se construyeron 126 escuelas y se repararon 521. Se crearon 120 colegios secundarios y los institutos del profesorado en Jujuy, La Rioja, San Juan, Concepción del Uruguay, Pehuajó, Lincoln, Mercedes, Dolores, Azul y Bell Ville para la formación de docentes de nivel medio. Frondizi creó el Consejo

¹¹⁹ Luis Rafael Mc Kay (1905-1963) nacido en Entre Ríos, político que ejerció el Ministerio de Educación durante la presidencia de Frondizi. Fue diputado por la provincia de origen y en ejercicio en el Ministerio se ocupó por dar impulso, entre otras acciones, a la formación y creación de las Escuelas Técnicas, creando el Consejo Nacional de Educación Técnica (COINET).

¹²⁰ Antonio Francisco Salonia de nacionalidad mendocina nacido en San Rafael en el año 1927. Docente y político argentino. Como maestro Normal Nacional ejerció la docencia como maestro Rural en una localidad mendocina mientras estudiaba la carrera de Letras en la Universidad Nacional de Cuyo. Fue subsecretario de Educación durante la presidencia de Arturo Frondizi, alineado a las filas de la UCRI. En 1969 fundó en la provincia de Buenos Aires la Nueva Escuela argentina 2000 y en el año 1989 fue designado Ministro de Educación del Dr. Carlos Saúl.

Nacional de Desarrollo (CONADE) [...] Se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET); en las escuelas industriales se abrió un primer año de educación vocacional; se dictaron cursos de formación acelerada y se establecieron vinculaciones entre el CONET, la Organización Internacional del Trabajo y UNESCO. La Universidad Obrera Nacional pasó a llamarse Universidad Tecnológica. Pero, como en ocasiones anteriores, la vinculación entre educación y trabajo no alcanzó el tronco del sistema educativo. Tuvo una escasa incidencia, pese a su importancia en el imaginario desarrollista de la época [...] Como parte de las políticas desarrollistas se creó el Bachillerato en Sanidad en coordinación con Salud Pública y se realizó el Primer Seminario Latinoamericano de Educación Sanitaria [...]” (Puiggrós, 2002, p.p.150-151).

Este valioso resumen que nos adelanta Puiggrós, a través de sus investigaciones e interpretaciones, habilita a considerar más detalladamente algunas de estas acciones en materia de política educativa.

Pareciera que, el futuro desarrollista argentino abrevaba en ideas del liberalismo difundidas antes de la toma de posesión al cargo presidencial. Presentaba sus ideas y proyectos en distintos medios masivos de comunicación radial, prensa como periódicos, revistas, etc. Es así como en una de las tantas emisiones en Radio Belgrano en el mes de octubre de 1956, manifestaba que las fuerzas del progreso se sostendrían en:

“Los radicales fijamos en la Declaración de Avellaneda en 1945 y las Bases de Acción Política de 1948, cuando, al establecer los límites de la política de nacionalizaciones, expresamos que “el principio de libertad económica, dentro de un plan para el progreso social argentino, tiene una función creadora que desempeñar, mediante la iniciativa privada” y que se resguardaría “el ámbito de la iniciativa privada en su realidad creadora”. A los industriales les tocará [...] favorecer el consumo nacional y la exportación, base de la prosperidad [...] será imprescindible crear sistemas técnicos para certificar la calidad de la producción nacional [...] Tampoco podrán estar ausentes de este programa de realización popular y nacional las universidades, que deberán producir los técnicos capacitados requeridos por los avances tecnológicos y sociales de la moderna industria. Deberán participar, asimismo, las Fuerzas Armadas, porque cada día más la defensa nacional, depende de la capacidad científica y técnica del país”¹²¹

Años previos a su gestión presidencial, pareciera que Frondizi, tenía en mente tanto en acciones consecuentes con la idea de nacionalidad basada en la libertad individual y económica, como de quienes serían los encargados en ese proceso de construcción. Una división de clases, trabajo y funciones bien diferenciados, como una suma armónica de todos los componentes que debían de articular hacia el mismo objetivo de nación moderna desarrollista.

¹²¹ Arturo Frondizi “La industria argentina y el desarrollo nacional” Radio Belgrano, octubre de 1956. Archivo personal de Arturo Frondizi, (de Titto, 2010, p.49)

Transcurrido un tiempo, parece que el presidente advierte el clima de época de difícil articulación entre sectores y recurre a principios axiológicos como inspiradores de sensibilidad y nuevamente el campo educativo será el encargado de producir y difundir tan noble misión, que pensaba que con ayuda financiera se alcanzará finalmente la cohesión nacional.

“En el plano moral es necesario reforzar todos los factores de cohesión nacional frente a los factores de disolución [...] aseguraremos los valores formativos de la educación en todos sus grados, sin sectarismos ni interferencias políticas e ideológicas. De esta manera la enseñanza y la cultura que, contarán con todos los recursos indispensables, estarán al servicio del pleno desarrollo argentino. El gobierno cumplirá con amplitud sus deberes en todos los ciclos de la educación. El derecho constitucional de aprender y de la libertad de enseñanza [...] la salvaguarda de estos derechos es esencial, porque la imposición obligatoria de un espíritu determinado en la enseñanza constituye un avance peligroso en el ámbito sagrado de las conciencias”¹²²

En el mensaje inaugural leído ante la Asamblea Legislativa reunida el 1º de mayo de 1958, apartado V “Bases culturales del desarrollo nacional”, expresa:

Punto. 1- “Política educacional”

“El progreso económico y social sólo será fecundo si sirve al desarrollo espiritual del país [...] dentro de estas condiciones, la política educacional constituye un elemento fundamental [...] todo argentino debe tener asegurado el acceso a la educación y el derecho a elegir, para sí o, como padre, para sus hijos, el tipo de enseñanza que prefiere. [...] El Poder Ejecutivo está hondamente preocupado por la educación del país. Sabemos que la injusticia social, el atraso en el orden económico y la incapacidad técnica son males agravados por antiguos errores en el orden educacional, que consideramos indispensable reparar [...] Deberá destinarse buena parte de los recursos del Estado a la enseñanza, para la construcción de edificios, la dotación de material científico y pedagógico, el mejoramiento de las remuneraciones del personal docente y la provisión de medios destinados a la población escolar y estudiantil. Deberá encararse el estudio y la solución de los problemas pedagógicos con criterio moderno [...] por tal razón, la formación de personal capacitado deberá ser tema de particular interés y preocupación. Es propósito del Poder Ejecutivo encomendar a las personas competentes, capacitadas y experimentadas, la dirección de la enseñanza del país [...] en este sentido, consideramos fundamental que el personal docente cuente con las garantías necesarias de estabilidad, mejoramiento y justa remuneración [...] asimismo la enseñanza técnica debe merecer atención especial, en cuanto es, quizás la que está más íntimamente vinculada al gran esfuerzo de desarrollo que el país tendrá que emprender [...] se asegurará la autonomía universitaria”

Punto. 2- “Vida moral y Bienestar social”

¹²² Arturo Frondizi. Discurso tras el triunfo electoral de su candidatura presidencial, 25 de enero de 1958. (de Titto, 2010, p. 71)

“Este proceso exige también la plena vigencia de los valores morales. Sabemos que la moral no se impone por decreto [...] la ley sancionará severamente a quienes violen las normas que aseguran la pureza en el ejercicio de la función pública [...] El Poder Ejecutivo propiciará planes que aseguren bienestar, seguridad y asistencia social [...]” (Menotti y Olcese, 2008, pp.72-73)

El presidente, entiende al derecho a la educación como la posibilidad de elegir “opciones” o “tipos de enseñanza” para que los padres y estudiantes puedan elegir lo que más le convenga a su futuro profesional. Se podría advertir que la responsabilidad del cumplimiento al derecho a la educación es exclusivamente de cada familia, enfoque individual y enfocado a la demanda de cada sujeto. ¿El Estado, sólo se encargaría de ampliar la cobertura escolar?

En la cita se identifican, además, como problema: la injusticia, el atraso económico y la ineficacia técnica, y la solución: mayor inversión en educación (estructura edilicia, ampliación de la cobertura obligatoria) y escolaridad (mayor remuneración en el sueldo para el cuerpo docente, estabilidad laboral y ampliación de la matrícula), capacitación y formación de expertos y líderes (impulso de la enseñanza técnica). Soluciones que, deberán descansar en la formación moral y espiritual, caso contrario, la sanción proveniente de la ley y la norma se impartirá desde el Estado, con un elevado rigor.

Luego de derrocado Frondizi escribe acerca de, su anhelo por reforzar los objetivos nacionales desarrollistas y expresa en un apartado 7º, lo siguiente:

“El perfeccionamiento cultural es un objetivo primario de la acción de gobierno [...] requiere que la Universidad oficial tenga todavía más apoyo; que las Universidades privadas, que fueron combatidas con tanto ensañamiento, sean respetadas y promovidas, y que la enseñanza técnica desenvuelva todas aquellas especialidades que son indispensables para un programa nacional de desarrollo” (Frondizi, 1963, p.12)

La propuesta editorial frondizista - al respecto de esta cita- entiende que, la creación de las universidades privadas fue un “estimulo” para las estatales, determinando una apreciable elevación en el nivel de enseñanza. Tanto se considera que fue así y en su promesa por dotar de recursos económicos a las universidades, cuanto se cumplió significativamente; se transcribe:

Presupuesto de las Universidades
Vigente al 1/5/58.....\$1.791.700.000.-
A marzo de 1962.....\$5.544.500.000.-¹²³

Al seleccionar distintas expresiones -'56, '58 y '62 emitidas por Arturo Frondizi-, se podría identificar, que, en todas ellas, anidaban fuertes ideas del liberalismo católico, componentes nodales que estructuraban el diseño y la implementación de su acción de política gubernamental. Algunos autores como Rodolfo Pandolfi consideran que, a pesar que muchos sectores sociales y políticos -de izquierda y anticlericales- objetaron sorprendidos y desilusionados con las medidas

¹²³ Arturo Frondizi, 1963:28

implementadas por el presidente, no deberían considerarlo de esa manera; “en cambio, lo que sin duda se planteó antes de las elecciones- y nadie hubiera podido quejarse honestamente por falta de preaviso- es su posición a favor de la enseñanza libre: Frondizi se había definido claramente en ese sentido durante la campaña electoral, a partir de un conocido reportaje publicado en la revista “Qué” (Pandolfi, 1968, p.84)

Sin embargo otros autores contemporáneos como Pigna, afirman, que si bien existió cierta distancia entre los discursos pre eleccionarios, el mensaje inaugural y las medidas implementadas, como en el caso de lo salarial, en el que se otorgaba un aumento del 60%, terminó siendo de un 30% (cifra inferior a la inflación) (Pigna, 2013 , p.222); se dio cumplimiento a la sanción de la “Ley de Asociaciones Profesionales” la que otorgaba entidad democrática e institucional a los distintos sindicatos del país -derogada en la gestión de Aramburu-; decisión que le generó fuertes críticas del interior del radicalismo “acusándolo a Frondizi de impulsar esta ley como moneda de cambio con Perón” (op.cit , p.223)

En relación al otorgamiento de estabilidad laboral al cuerpo docente, se logra sancionar la Ley N°14473 sobre “Estatuto del Docente Nacional”, regulando derechos y garantías, estableciendo, además, una jubilación del 82% del mejor sueldo percibido; “pero al mismo tiempo que cumplía con lo prometido, logró que el Congreso le rindiera homenaje a las Fuerzas Armadas [...]” (op. cit., p.223).

Se podría interpretar cierta ambigüedad entre la decisión de ampliar derechos a los ciudadanos, por un lado, y la decisión de homenajear a quienes militarizarán esos mismos derechos ante un “posible” incumplimiento, por el otro. Aun en un escenario tan complejo y fracturado política y económicamente, ¿era posible habilitar instancias políticas de diálogo, por sobre la decisión de aplicar medidas de coacción? Sin embargo, pareciera que, Frondizi se sintiese amparado y protegido por un brazo militar que le asegurase el cumplimiento efectivo de su política de desarrollo. Quizás, la concepción que tenía acerca de los “nacionalismos de fines” -justificadorio en la decisión del tema petrolero-, era aplicado también para los temas de ciudadanía. Es decir que, con el objetivo de dar cumplimiento al proyecto de desarrollo en materia educativa, eran válidas las acciones de represión y persecución por parte de las fuerzas armadas.

En la misma línea de complejo entendimiento, se suceden otras decisiones en el campo educativo. En este caso, en la enseñanza superior.

A poco tiempo de asumir la presidencia y luego de darse a conocer los contratos petroleros, “se habían encendido los ánimos, como si el combustible del cual trataban se hubiese derramado sobre el cuerpo y los espíritus de la ciudadanía, las calles estaban atestadas de manifestantes, obreros, estudiantes políticos e intelectuales que reclamaban por los contratos y es en ese momento, que justamente que Frondizi, arroja otra bomba sobre la opinión pública: el proyecto de la Ley de Enseñanza Libre” (Nosiglia, 1983 , p.98)

Autores como Nosiglia y Pigna, interpretan que, durante la campaña electoral, el futuro presidente entendía que para corregir la educación y la cultura era necesario hacerlo desde cambios más profundos. “Había que reformar la Universidad para adaptarla a las necesidades de un país que debe transformar sus estructuras. Había que reformar las carreras, los planes de estudio, la orientación de la enseñanza, para librar a la Universidad de su espíritu libresco” (Frondizi, 1967,

p.35) En estas expresiones se advierte claramente, por un lado, la necesidad por transformar la estructura tradicional del sistema y por el otro lado, adecuarlo al desarrollo económico, haciendo un traspaso de lo enciclopédico a lo moderno-tecnocrático.

El sistema de enseñanza superior universitaria era tema de agenda política de vieja data, dadas las presiones que ejercían los institutos universitarios privados de expedir diplomas y títulos habilitantes, en abierta contradicción con la práctica constante de la Nación y por la cual sólo la Universidad Nacional estaba autorizada para expedir títulos. Tanto es así que a fines del '55 Aramburu había firmado un decreto, que en su artículo 28 habilitaba la iniciativa privada para crear “universidades libres [...] y aun en medio de conflictos se crearon universidades como la del Salvador, de Santa Fe y la Católica Argentina fundadas por el Cardenal Antonio Caggiano en marzo del '58 [...]” (Frondizi, 2009, p.77).

Para dar continuidad a estos principios, Frondizi, constituye una comisión de “notables” integrada por miembros de los distintos sectores, uno de ello fue el rector del Instituto Superior de Filosofía del Salvador, el padre Ismael Quiles para el tratamiento de la mentada ley (Pigna, 2013, p.235) y aun en medio de la agitación de profesores y estudiantes, el país se polariza nuevamente en la temática de “educación libre - educación laica”; imponiéndose finalmente, la actividad privada.

Frondizi (2009), recupera expresiones del subsecretario de educación el Prof. Antonio Salonia y cita:

“Falsas Antinomias

El año 1958 fue para alquilar balcones, o para ubicarse, por seguridad, detrás de sólidos parapetos [...] las bataholas en las calles se armaban a cada rato. ¿Las causas o las excusas? [...] se había lanzado la política del desarrollo nacional y se había mojado la oreja al statu quo. Reaccionaron duramente los intereses creados [...] implicaba terminar con el monopolio estatal, aunque sin crear dicotomía inédita. La sociedad debía protagonizar su responsabilidad montando y sosteniendo el funcionamiento de la universidad. Para ayudar a crecer el país en el sentido del desarrollo. No operó la falsa antinomia, muchas de las universidades privadas son y eran laicas. Tampoco se corresponde con la realidad la denuncia apocalíptica de “entrega al imperialismo” que hicieron las izquierdas, ni de sumisión a los intereses del “clericalismo” [...] Solo una suerte de escándalo en los círculos de “especialistas”, de los que creían -y muchos siguen creyendo- que la educación pertenece a la soberanía absoluta de docentes y pedagogos [...]”¹²⁴ (Frondizi, 2009.p.78)

Pareciera que, se minimiza la conflictividad en las calles hasta el punto de negar y restar valor a la demanda del sector educativo, convencidos sobre la creencia de “nacionalismos de fines”; se posicionan desde afuera “*alquilando balcones*”. No pudiendo sentirse parte de la sociedad que reclama por derecho a la educación -como el emergente entre tantos otros derechos- y produciendo cierto corrimiento de la responsabilidad estatal, trasladándola a la sociedad.

¹²⁴ Antonio F. Salonia en Félix Luna. Nuestro Siglo. Historia Argentina

La fuerte discusión ideológica de 1958 se precipitó entre los sectores progresistas que ansiaban el desarrollo y una democracia con derechos sociales y como uno de estos líderes que integró el Consejo Superior fue el Rector Risieri Frondizi que, aun siendo hermano del presidente, emitió junto a otros siete rectores un comunicado de “no innovar” y entre los sectores conservadores pertenecientes fundamentalmente de la Iglesia, pretendiendo retener su espacio privilegiado en la educación.

Un clima de época muy particular y antagónico, entre quienes avanzaban en la construcción de un pensamiento antiestatal y otros que reclamaban mayor presencia del Estado, vinculados a un pensamiento político de la izquierda peronista. El eje de la discusión consistía en cuál debía ser la característica ideológica del sistema educativo en el marco del sistema dominante del desarrollismo. Dicha polaridad, también se manifestaba en los otros niveles del sistema de enseñanza, la continuidad del normalismo, por un lado, las presiones por los pensamientos tecnocráticos, por el otro y núcleos de resistencia para acuñar un modelo de educación popular basada en los pensamientos socio-críticos.

El conflicto en materia de enseñanza libre-laica, disminuye su intensidad a través de una nueva propuesta elaborada por el diputado intransigente Horacio Domingorena. Obteniendo votos a favor, se resuelve en el mismo artículo 28, que los títulos expedidos por las universidades privadas estuvieran sujetos a la habilitación del Estado. Ley que se dio a conocer como, “Ley Domingorena”

“En medio de la crisis el gobierno dictó la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario (decreto 6.403/ 55, artículo 28; decreto 12.178/60; decreto 15/64 y creación de la Superintendencia de Enseñanza Privada, 1960). El Congreso aprobó el artículo 28 de la ley 14.557/58 y el Poder Ejecutivo emitió el decreto reglamentario 1.404/59, mediante el cual se creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada. Por primera vez en la historia educativa nacional quedó configurado un sistema orgánico privado. Durante la gestión de Frondizi fueron reconocidas nuevas universidades privadas donde se inscribieron alrededor de 5.000 alumnos y se contrataron 1.000 profesores. En la educación media / privada se aprobaron nuevas orientaciones de bachilleratos: bilingüe, agrotécnico y humanístico, y los colegios adquirieron total autonomía respecto de la enseñanza oficial” (Puiggrós, 2002, p.152)

Frondizi, concebía originariamente el derecho a la educación, como aquella posibilidad que tienen los padres de “optar” por la mejor educación para sus hijos, ya pronunciada en los discursos de campaña pre electoral, dando legitimidad al avance de la iniciativa privada en el campo educativo. Por un lado, quería sostener lazos firmes con el sector de la Iglesia católica y por el otro, la intención era que este sector impulsara los perfiles de profesionales técnicos que el país estaba necesitando para el desarrollo económico de la Nación. “La realidad demostraría que las universidades privadas, en su mayoría propiedad de la Iglesia, no estaban a la altura de las circunstancias [...] crearon carreras humanísticas y empresariales” (Pigna, 2013, p.239)

Este proceso de avance de la iniciativa privada en educación, bloquea todo intento de construcción de hegemonía del pensamiento popular aun en medio de resistencias y revueltas del pueblo en las calles. El estado pareciera correrse del control en el tipo de conocimiento, aun cuando sea el encargado de certificar las titulaciones del sector privado y en parte también en la gestión administrativa desde el momento que se implementa el traspaso de las escuelas nacionales a las provincias. En el campo económico, que, si bien da lugar a la iniciativa privada, no se manifestará en términos absolutos, dado que de los recursos totales del estado se destinará parte de ellos a subsidiar las nuevas creaciones de las Universidades e Institutos.

Cabe aclarar que si bien la *vertiente progresista* no fue dominante en el pensamiento educativo de la década '50, '60 dadas las represiones ocasionadas por las distintas intervenciones militares en América Latina y en Argentina en particular, sin embargo, como dice Puiggrós, los comienzos de la década de los '60 fueron cobrando entidad experiencias pedagógicas democráticas.

“Un nuevo liberalismo laico escolanovista, muy influido por el psicoanálisis y la psicología social, se desarrolló en jardines de infantes, colonias de vacaciones, campamentos y centros de recreación” (op.cit., p.156). El pensamiento pedagógico latinoamericano bañó de connotaciones progresistas en algunas escuelas públicas con reformas de doble escolaridad, y en zonas marginales a través de programas de extensión universitaria. Educadores de esta corriente de izquierda como Luis Iglesias y Rosa Ziperovich y “las experiencias realizadas en Summerland y Kinderland, instituciones vinculadas respectivamente a la izquierda comunista y a la comunidad judía. Esas organizaciones trabajaron sobre la relación entre la educación y el tiempo libre, tema de época [...]” (op.cit., p..153).

Ya implementada la Ley de Enseñanza Libre y aprovechando el impulso por la actividad privada, surgieron expresiones progresistas de notable características pedagógicas destinadas a los sectores marginales, obreros y para los estudiantes que abandonaron el sistema escolar de enseñanza básica o superior. Experiencias como “las que realizó la UBA en Isla Maciel desde 1958 [...] las experiencias de las universidades de Córdoba y del Litoral [...] quienes dirigieron el trabajo de extensión universitaria de la UBA fueron las pedagogas Amanda Toubes y Noemí Fiorito, experiencias confluyeron la herencia de la escuela activa, la izquierda y el trabajo social cristiano; fueron también un espacio de reformismo universitario. El grupo liderado por el filósofo neokantiano Francisco Romero se hizo cargo de la Universidad de Buenos Aires, e influyó también sobre algunas universidades nacionales como la de Tucumán, del Litoral y La Plata. Sus principales integrantes eran Risieri Frondizi, [...] y Gino Germani” (op.cit., p. 154).

Experiencias universitarias que dieron un impulso de política educativa caracterizada en restaurar los principios de la Reforma Universitaria del '18 la que duró hasta una nueva intervención militar producida por la gestión de Onganía¹²⁵.

¹²⁵ Juan Carlos Onganía (1914-1995) de nacionalidad argentina fu un militar, presidente de facto de la Argentina entre 1966 y 1970. Considerado como el segundo presidente más infranqueable y violento en las decisiones en el poder. Dejó sin efecto todas las medidas acerca de la nacionalización y control de capitales, congelo los salarios y devaluó un %40 la moneda, Sostuvo la decisión de respetar los procesos y tiempos económicos por sobre los políticos y sociales, fue así que a raíz de las manifestaciones estudiantiles en defensa de la implementación de los principios de la Reforma del '18, se produjo un acontecimiento violento como el denominado “*la noche de los Bastones Largos*”

La ilusión capitalista del lucro, de la buena vida y de la eternización de la vida misma, anidó en la conciencia del sujeto latino, conquistó hegemonía, ordenó dispositivos creados para tal fin y los pensamientos anidados en la *vertiente progresista*, se constituyeron en variados y sólidos focos de resistencia contra-hegemónicos.

Se podría resumir que, el impulso de época al estilo modernizador requirió de un proyecto de pedagogía desarrollista, construyendo claramente objetivos adheridos a modelos exógenos, a metodologías tecnocráticas basadas en presupuestos doctrinarios. América Latina se tiñó de una *política de independencia dependiente*, situando en el centro de la arena económico-política a la educación, que derivó en el sostenimiento de la Teoría del Capital Humano y del pensamiento único, triunfalista y casi apoloético de las bondades del poder económico de la educación, desdibujando el sentido social del campo educativo. Se podría decir que el desarrollismo, a través del eficientismo pedagógico, se constituyó en la mesa de entrada de la teoría del capital humano en Latinoamérica.

Las categorías previas de *progreso* y *modernización* se actualizaron por la categoría sobre el *desarrollo*. Desarrollo que, como se dijo anteriormente estuvo asociado a múltiples enunciados y categorizaciones, como las de progreso y crecimiento, como a cuestiones de orden de la naturaleza. Unas y otras se consolidaron creando un mito de bienestar para los pueblos en condiciones de pobreza. ¿Quién se podría negar a alcanzar ese paraíso?

En la gestión desarrollista de Argentina, su pedagogía, impulsó la universalidad de la educación sólo en cuestiones de ampliación de cobertura, sin interrogarse, por ejemplo, sobre el tipo de conocimiento a trabajar en las instituciones educativas. Se pensó más en cómo la educación sería el motor del crecimiento económico, que, en los procesos de producción, construcción y de distribución de conocimiento; convirtiéndolo en una meta en sí misma. En el campo educativo parecía pensarse más en la utilidad y la eficacia de este campo para la economía que, en la función social e histórica que esta posee constitutivamente. Modelo reduccionista de las lógicas de funcionamiento económico y educativo.

Sin embargo, el desarrollismo que tuvo su auge, igualmente se comenzaron a evidenciar rasgos de su decadencia; los intelectuales que integraron el pensamiento de la dependencia fueron constituyendo consistencia ideológica en la región y pareciera que dicha perspectiva cobró más impulso en las gestiones de gobierno de Juan Perón y con los movimientos populares.

Incluso en este escenario de adhesión de algunos países de Latinoamérica incluida la Argentina a los modelos imperialistas, Svampa cita a una investigadora norteamericana Kathryn Sikkind que indaga acerca de ciertas comparaciones entre el modelo de desarrollo en Argentina y el de Brasil y expresa que, “[...] entre el proyecto desarrollista en Brasil y en la Argentina, el éxito del mismo en Brasil, se dio por el consenso que éste tenía al interior de las élites, mientras que en la Argentina, la dicotomía peronismo/antiperonismo obstaculizó dicho consenso, impidiendo, en consecuencia, la consolidación de un modelo desarrollista [...]” (Svampa, 2016, p.145)

Estas consideraciones, darían cuenta del efecto persistente de la vertiente progresista en Argentina dentro de un escenario de dominancia liberal capitalista. Al decir de la mencionada autora, la corriente progresista surgió desde y con el pensamiento latinoamericano y más precisamente de

núcleos de intelectuales brasileños como Cardoso, Dos Santos, Marini, Bambirra, entre otros y no como se dan autoría los intelectuales como el africano Samir Amin y el alemán André Gunder.

“Fundamentalmente, lo que no puede negarse, además del carácter latinoamericano de la teoría de la dependencia, es la importancia que ésta tuvo en los debates de toda una época en el subcontinente, así como su capacidad de irradiación hacia otras regiones del mundo. Sin embargo, el economista francés soslayaba este origen y lo colocaba en otro lugar, omitiendo otros autores, nombrando -como al pasar- sólo aquéllos que no eran latinoamericanos. No tengo dudas que detrás de esta omisión había un acto de expropiación epistémica, un gesto naturalizado en el *habitus* académico dominante” (Svampa, 2016, p.145).

Maristella Svampa nos provoca también a pensar la difusión y el acoplamiento de algunas historias oficiales que están presentes en el mundo académico y pedagógico y que esta “expropiación epistémica” reproduce y consolidan asimetrías en un orden de sentido en el que el conocimiento, las investigaciones, las reflexiones al respecto, son siempre provenientes -nuevamente- del primer mundo, que a su manera, parecen contener en su saber connotaciones de salvación, de iluminación para las mentes del pobre pueblo latinoamericano.

Nuevamente, en estas consideraciones aparecen los universalismos y las miradas sesgadas con un tinte de prácticas autoritarias, dejando de lado y “encapsulando lo específico, lo particular, un discurso sobre y desde los márgenes, marcados por el color local, la obsesión por la identidad y el estudio de caso. Las ciencias sociales latinoamericanas, y especialmente aquellas corrientes o perspectivas ligadas al pensamiento popular, quedarían confinadas, como afirma Alcira Argumedo, a “los suburbios del pensamiento”, donde se procesan eclecticismos viscosos e intrascendentes [...]” (2009, p.10)” (Svampa, 2016, p.15)

Entonces, se podría sostener que hubo un predominio de las perspectivas liberales de corte católico y espiritual en América Latina y en Argentina con la gestión desarrollista de los años sesenta, sin embargo y desde las fisuras que se produjeron al interior de la CEPAL y con uno de los exponentes latinoamericanos como el de Celso Furtado se logró instalar una perspectiva socio-crítica en torno a la dependencia política económica y educativa de los países Latinoamericanos respecto a los países del Norte. La autora indaga el recorrido en el pensamiento de este intelectual brasileño y sostiene que, en sus comienzos adhirió al programa más ortodoxo del pensamiento cepalino y que gracias a incursionar en otras áreas se fue alejando de aquellos postulados y provocando ciertos debates y reflexiones al interior de este organismo económico; habilitando, por cierto, el sostenimiento tanto de los debates y reflexiones teóricas como de las manifestaciones de los movimientos contra-hegemónicos y experiencias nacionales y populares en los ámbitos académicos.

“Furtado dejó la CEPAL hacia 1958, y hasta 1964 ocuparía diversos lugares en la estructura política del Estado brasileño [...] Mientras tanto, se alejaría más de la idea de una economía convencional, incorporando elementos de orden sociológico al describir la especificidad del desarrollo del Brasil (Mallorquín, 1994, p.68). Desde un enfoque socioeconómico estructuralista establecía la distinción entre modernización y desarrollo (Furtado, 1981) y,

en esa línea, consideraba que el problema en Brasil había sido que la sustitución de importaciones estuvo al servicio de la modernización. La heterogeneidad misma de la economía brasileña respondía así a que primero existió una modernización y sólo después la economía se preparó para atender las exigencias de esa modernización” (Svampa, 2016, p.137)

El pensamiento latinoamericano se construyó de la mano de los intelectuales que develaron el mito del desarrollismo inspirado por el pensamiento cepalino, oponiéndolo al de la dependencia. Expresiones como las de Furtado “Como las clases dirigentes no comprenden el problema y se obstinan en mantener el statu quo, “aquéllos que luchan efectivamente por el desarrollo en América Latina desempeñan, conscientemente o no, un papel revolucionario” (op.cit., p.138), fue inspirador de prácticas y reflexiones críticas para el mundo académico y pedagógico.

La corriente desarrollista en el campo educativo de los años sesenta, centró a la educación directamente en la producción y como factor de producción; en la organización, preparando recurso humano a través de expertos y entendidos -preferentemente agentes externos- para cumplir con la función de controlar la adhesión al proyecto de desarrollo e integración nacional. En el orden social, impregnando en la conciencia de los argentinos la ideología del bienestar y de la vida plena de lujos a través de un progreso económico capitalista dependiente con los países centrales. Tales características del modelo de desarrollo tuvieron claras y persistentes resistencias durante los cuatro años de gestión que duró el mandato del Dr. Arturo Frondizi.

CAPÍTULO IV: San Juan Desarrollista

1. Proyecto provincial del Desarrollismo en la gobernación de Américo García (1958-1962)

La configuración política y económica del subdesarrollo en la que se encontraba Latinoamérica y Argentina, impactaba en la provincia de San Juan con significativos sectores de la población en situación de pobreza estructural y requería una inminente implementación de soluciones; sin embargo, la concepción que se transmitía socialmente y que se evidenciaba también en manifestaciones culturales como el folklore musical sanjuanino, demostrando que en esa época ciertas limitantes sobre la vida, como la pobreza, el hambre, el sufrimiento, parecían situarse en clave de valor positivo. Conceptos que afirman: el dolor educa, la pobreza reconcilia, que los hombres son indefectiblemente mortales; la resignación, la sumisión y el silencio ante las condiciones de vida subdesarrollada y empobrecida, se consumaban como valores de buen vivir, en relación también con ciertos valores cristianos acerca de los padecimientos de este mundo como pruebas para acceder al otro mundo.

Póngale el oído paisanos
a lo que voy a decir
porque les quiero advertir
que del mundo en el concierto
les conviene hacerse el muerto
pa´ que los dejen vivir.

El dolor educa al hombre
y es el que lo hace más fuerte
no te “quejís” de la suerte
y andes llorando querellas
que al fin y al cabo las huellas

llevan todas a la muerte.

Muchas veces la pobreza
reconcilia a las comadres
y no hay nada que les cuadre
mejor que verse en apuros
pal' "güen" hambre no hay pan duro
ni hijo fiero pa' la madre.

SENTENCIAS DEL TATA VIEJO

Buenaventura Luna¹²⁶

El contenido ideológico de este poema estructuró y organizó de cierta manera las percepciones y los posicionamientos frente a la vida de los sanjuaninos. Un cantautor de gran reconocimiento como Buenaventura Luna, legitimó ciertas formas de comprender el mundo y que, con el paso del tiempo se convirtieron en un tipo de "conocimiento oficial" (Apple, 1990) "Nuestra sociedad está estructurada de tal forma que los significados dominantes tienen las posibilidades de circular. Tales significados, obviamente *serán* cuestionados, resistidos y algunas veces transformados." (Willis, et al, 1990 citado en Gentili, 1997, p.29). Pareciera que, en el imaginario sanjuanino circularon ciertas formas de significar a la pobreza y a la vida del pobre, transmitidas en el canto de los sanjuaninos y repetida año tras año en cada Fiesta Nacional de la Tradición¹²⁷ que, quizás no hayan

¹²⁶ Eusebio de Jesús Dojorti (1906-1955) nacido en la localidad de Huaco Departamento de Jáchal, en la provincia de San Juan. Su nombre artístico es *Buenaventura Luna* que, siendo periodista, poeta, libretista, conductor de radio y político se dedicara como músico y compositor a influir en la música folklórica argentina. Ricardo Dojorti padre de Eusebio e hijo de un prisionero durante las invasiones inglesas, quien fuera además el primer intendente de Jáchal, quizás esta historia marcaría la perspectiva popular de Eusebio quien, mientras cultivaba la tierra, escribía poemas y mantenía una participación política en el peronismo afiliándose al Partido en el año 1946. La década del '20 fue una etapa de la historia muy particular en la que "[...] el personalismo de los líderes pesaba más que la historia y el hecho de provenir de un mismo tronco ideológico. Esta falta de perspectiva política iba a llegar hasta el absurdo de que los tres movimientos populares se aliaran a sectores conservadores para combatirse mutuamente (los cuyanos -más sus ocasionales aliados- contra yrigoyenistas y viceversa) [...] La oposición apoyo la intervención federal que terminó con la primer experiencia bloquista por pretender cambiar los ejes del debate cultural"
<http://buenaventuraluna.blogspot.com/2012/08/eusebio-dojorti-y-la-cuestion-nacional.html>

Si en los años '20 Dojorti se alineó a Cantoni y trabajaron juntos por la defensa de los más desposeídos, posteriormente y en momentos de coyuntura política frente al yrigoyenismo y tras un desacuerdo con el líder provincial, dado que entendía que "[...] era necesario aglutinar conciencias desde una visión nacional, sin mezquindades para avanzar desde las conquistas políticas hacia la plenitud de los derechos sociales. Era necesario acompañar al gobierno popular y por ello, como lo explica Luis Garcés, Dojorti "encabezó un movimiento democratizador al interior del bloquismo [...]"
<http://buenaventuraluna.blogspot.com/2012/08/eusebio-dojorti-y-la-cuestion-nacional.html>

Es así que siendo aliados y con los mismos ideales de lucha, comenzaron a alejarse y cada uno reorganizó distintas aspiraciones de sectores políticos y Dojorti haciéndole oposición a aquel líder, lo encarcelan en otra localidad de Jáchal. Finalmente logra escapar de allí y funda la "Unión Regional Intransigente" con ansias de federalismo y de defensa de lo popular, reivindicó "lo bárbaro" en oposición al lema sarmientino de "civilización o barbarie". Se dedica a la música y desde allí trasmite su ideal federal y popular. Una de las obras cumbres corresponde a "La Sentencia del Tata Viejo" de Buenaventura Luna quien fuera un poeta distinguido que se ocupó de formar músicos y de difundir la cultura popular. Quizás estas sentencias, fueran tierra fértil para que, las concepciones de obediencia, de sumisión y de resignación de las condiciones de vida empobrecida, anidaran en la región.

¹²⁷ La localidad sanjuanina de San José de Jáchal fundada en el año 1751 fue parte de la delimitación que llevaron a cabo los españoles, con raíces de los pueblos originarios como los Capayanes, los Yacampis y los Huarpes. En su lengua originaria Jáchal

sido reinterpretadas suficientemente y resignificadas en tanto formas originarias de concebir los distintos sentidos, como los de la pobreza.

La “Sentencia del Tata Viejo”, se constituyó en un contenido doctrinario, prescriptivo con escasos márgenes para fisurar y en la expresión, “...póngale el oído paisanos a lo que voy a decir, porque les quiero advertir que, del mundo del concierto, les conviene hacerse el muerto pa’ que los dejen vivir...”; la mortalidad entendida como el silenciamiento de las voces del pueblo, constituyó un discurso que penetró en la conciencia de los sanjuaninos reiteradas veces y quizás hasta resultarla respuesta al sufrimiento cotidiano del que toda la población participa. Gentili recupera ideas de Edward Said y cita “[...] sin excepciones importantes, los modernos discursos universalizantes de Europa y los Estados Unidos suponen el silencio voluntario o no del mundo no-europeo. Hay incorporación, hay inclusión, hay dominio directo, hay coerción. Pero difícilmente existe el reconocimiento de que el pueblo colonizado debería ser oído, tener sus ideas conocidas” (Said, 1993, p.50 citado por Gentili, 1997, p.31)

Se tiende a invocar al sentido común de la vida cotidiana y se pone en clave de valor positivo las “voces en silencio” y de “voces que no son escuchadas”, para que nadie irrumpa el buen vivir. Voces en silencio, que provenientes de un cantautor de reconocimiento provincial en clave de sentencia, expresan una forma más de la articulación -para el mantenimiento del poder- necesario entre los países centrales y los países de la periferia.

Con características similares a la nación, con el Dr. Arturo Frondizi en la presidencia, la provincia adscribió al proyecto desarrollista con el Dr. Américo García en la gobernación. Desde las primeras transmisiones de la Radio Nacional en la década del veinte¹²⁸, hasta la promulgación de la Ley de Radiofonía impulsada por Juan Perón en la década del cincuenta,; posibilitó la expansión de ideas políticas y culturales en vastas y alejadas zonas de la Argentina. La construcción de ideales nacionales y populares se hizo eco en la provincia a través del protagonismo de personalidades como Ruperto Godoy -perteneciente al Partido Laborista y militante peronista- y de Ramón Tejada -perteneciente a la Federación Obrera Argentina-, entre otros.

La provincia, -con similares concepciones y lineamientos de las políticas nacionales- también se encontraba dividida entre los que se pronunciaban a favor del peronismo, y los que respondían a un partido provincial denominado Bloquismo - con raíces en el radicalismo- liderado por el principal caudillo Federico Cantoni.

Tras el fallecimiento de Godoy, quien fuera Gobernador durante 1947-1950, y hasta el año 1955 las gestiones de gobierno, adscribieron a la política nacional. Seis Interventores Federales de facto de la Revolución Libertadora interrumpieron el proceso democrático sanjuanino, hasta que las elecciones del '58, dieron por electo al Dr. García, definido como un gobernador del Desarrollo.

significa “rio de las arboledas” zona netamente agrícola y actualmente minera, la Fiesta Nacional de la Tradición desarrolla desde el año 1962, en honor al escritor José Hernández y al poeta oriundo de la provincia Buenaventura Luna. Cada año desde el '62 diversas instituciones civiles y estatales organizan un gran evento folklórico con shows artísticos, stands de artesanías, bailes típicos, poesías y música reactualizando las “Sentencias del Tata Viejo” y reviviendo de una forma u otra aquel imaginario.

¹²⁸ La implementación de la Radio se constituyó en una importante herramienta cultural y política para la provincia; “Se difundió el primer discurso protagonizado por el presidente Marcelo Torcuato de Alvear y en la década del '30 el general Feliz Uriburu explicaba por radio los objetivos del golpe cívico militar” (Mariel y Castañeda, 2003, p.22)

Don Américo García, había nacido en 1919 en la localidad de Villa Mercedes del Departamento norteño de Jáchal -ubicada a 175 km de la ciudad capital de San Juan- hijo de docentes, estudiante de la Escuela Nacional N° 40 de la localidad natalicia y del Colegio Nacional en la ciudad Capital. Como militante político en su juventud, “fue presidente y fundador del Centro Universitario de Córdoba y llegó a presidir la Federación Universitaria Argentina. Su militancia le valió una suspensión de dos años como alumno y ser encarcelado en Villa Devoto” (Bataller, 2014, p.16). Fue liberado en calidad de colaborador de las víctimas en momentos en que se produce el Terremoto de San Juan, el 15 de enero de 1944¹²⁹. Se recibe de Médico cardiólogo y se especializa en Hospitales de Estados Unidos.

Comienza la militancia y el reconocimiento político y con tan sólo 39 años de edad, fue electo gobernador de San Juan en fórmula con Alberto Correa Moyano de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI).

Se destacan similitudes significativas en la apreciación pública y el temperamento del presidente Frondizi y el gobernador García, ambos eran hombres respetados por sus entornos sociales y políticos, afables y comprometidos con la gestión desarrollista, considerados además como grandes estadistas¹³⁰.

“Américo era un Estadista, lo del Estatuto lo trabajó él, estuve yo, Ivonne Barud, la gente del Consejo de Educación. Al margen que Américo era mi cuñado, él manejaba todas, todas las áreas de gobierno; él era un Estadista. Y en la parte de Cultura, él crea la Dirección de Cultura, está Rufino Martínez, dándole un impulso significativo. Las personas que se han dedicado a revisar acciones, no hay alguien que no reconozca este impulso en Cultura [...] pensar que la provincia no contaba con recursos económicos y hacer todo lo que ese hizo en la gestión, fue muy importante” (Entrevista a Catalina Cuneo) Ver ANEXO IV.

Aunque ambos fueron electos con los votos del peronismo, el pueblo adscribió rápidamente a sus ideales “y de pronto y como un vendaval que trae nuevos aires, los argentinos comenzaron a hablar de crecimiento, de desarrollo [...] fueron años de efervescencia sindical y cuarenta planteos militares [...]” (Bataller, 2014, p.12).

La adhesión originaria entre Don Américo y Arturo Frondizi quizás se constituyó en concepciones más progresistas por lo que ambos entendían que era el camino para superar condiciones de subdesarrollo de la provincia y de la nación. Pareciera que los discursos iniciales de ambos, fueron seductores por el fuerte compromiso social que manifestaban para obtener los votos y “[...] eso suscitó la adhesión de muchos sectores juveniles progresistas, de izquierda, de gente que alimentó otras propuestas de izquierda, de gran envergadura, como por ejemplo Ismael Viñas y otros que participaron en ese proyecto y que, justamente cuando empezaron los contratos petroleros, las políticas petroleras, las cuestiones energéticas, y la discusión sobre el tema de la educación, ese sector se fue alejando”.(Entrevista a Américo García hijo) Ver ANEXO IV.

¹²⁹ Se estima que el Terremoto del '44 destruyó el 80% de la ciudad de San Juan, produciendo muertes de aproximadamente 9.000 personas. Fue tan devastador no tanto por la intensidad del mismo, sino por las inadecuadas construcciones edilicias y el vacío legal al respecto.

¹³⁰ Se hace referencia a aquella persona que conoce muy bien “los asuntos del Estado” y que además tales modificaciones se realizan con una visión propedéutica para las próximas generaciones y para el bien común por encima de los intereses personales de una reelección.

La revalorización que se estructuró sobre el Desarrollismo con base en el frondizismo y erigido en el ala más progresista de éste, dio un giro hacia una política más economicista y con dependencia de los capitales extranjeros. Este movimiento oscilante de la política desarrollista nacional -como se planteó anteriormente-, tuvo impacto en la provincia, en expresiones de García hijo:

“[...] me parece que lo que aparece como contradictorio en el frondizismo, es que éste se formó en lo que era la intransigencia radical, en una actitud más crítica del sistema económico, de las relaciones internacionales de la Argentina, de la forma de la política, en la época previa, en los años cincuenta, como que después, desde en el gobierno, aparecieron otras cosas que cambiaron el proyecto, ahí hubo más influencia de Rogelio Frigerio, desde su criterio, desde su formación, desde las ideas que él tenía. Mi padre siempre conservó cierta diferenciación ahí, en este aspecto con Frondizi, dada la influencia de Frigerio en la gestión. Yo creo que (en referencia al Dr. García) tenía gran admiración intelectual, política, personal por Frondizi, contrariamente, mi padre tenía cierta diferenciación de algunos otros grupos desarrollistas. Él tenía una mirada un poco más social, no tan economicista como la que tenía el Desarrollismo y en la bibliografía referida a esto y a la gestión, se lo vincula -en referencia a Don Américo- más con el programa peronista, con el pensamiento peronista, que, con aquellos postulados economicistas, como bien diferenciado en estos aspectos”. (Entrevista a Américo García hijo) Ver ANEXO IV.

Estas expresiones hacen suponer que, el gobernador sanjuanino, adscripto a la línea progresista del Desarrollismo y en admiración por la trayectoria de Frondizi, quizás no pudiera advertir semejante mutación política y quizás sólo albergaba la responsabilidad política de tomar la decisión de continuar acompañando el proyecto político hasta la interrupción del mandato. Tan así fue, que Frondizi y García fueron derrocados con un nuevo golpe de la Fuerzas Armadas.

Por otro lado, la presión que existía desde los organismos internacionales para implementar medidas urgentes y técnicamente precisas, detalladas y eficaces según el proyecto que habían trazado para los países latinoamericanos, trascendió hasta la región sanjuanina; es así como en un periódico local se difunden los resultados de las estadísticas obtenidas en el “Seminario de Naciones Unidas sobre evaluación y utilización de los resultados de los Censos de población en América Latina” celebrado en Chile en el año 1960. Allí se recoge uno de los relatos acerca del aumento demográfico -justificatorio, por cierto-, de la implantación del modelo de desarrollo netamente economicista. Se advierte en el mismo, la necesidad de acceder a datos sociológicos y económicos precisos de la población latinoamericana, acerca de las “actitudes mentales determinadas por las profesiones como un modo de conocer las tendencias sociológicas” y datos sobre la población económicamente activa. Es así que, en el Seminario, se acordó “acelerar los esfuerzos de la integración regional” Ver ANEXO I.

Es decir que se establece una correlación entre la “mentalidad” del trabajador y el tipo de trabajo con su potencial productivo. Al parecer necesitaban establecer ecuaciones precisas, que les arrojaran resultados económicamente ajustados para lograr la integración -el tipo de integración buscada era continental- que el poder hegemónico requería. La forma en que se implementaría también debía ser “acelerada”, es decir, sin cuestionamientos; o mejor dicho “silenciar” las voces para que no se disputaran sentidos, significados, ni protagonismos desde ningún sector. Y es en

este contexto donde el campo educativo se ve inmerso y condicionado. Las condiciones internacionales encorsetaban, de manera integral, las decisiones de política nacional, impactando también en la provincia de San Juan; un ejemplo de ello es el artículo periodístico -presentado anteriormente- que refleja cómo estaban dadas las condiciones para la profundización del modelo y las regiones no debían ser ajenas al mismo.

1. Decisiones en materia de política-económica en San Juan

En la provincia, por aquellos años, sucedieron acontecimientos diversos y hasta se podría decir oscilantes, en los que por un lado, la posición del Dr. Américo García y su equipo de gobierno vislumbraban esperanzas de reconstrucción, modernización y transformación provincial, y por otro, las presiones de las fuerzas militares que -dependiendo de la Nación- ejercían influencia en la provincia; el sector eclesiástico que influía fuertemente por el control de los asuntos del Estado y las presiones de las distintas organizaciones sindicales en defensa por las condiciones laborales y salariales de los empleados estatales. Dicha dinámica socio-política se configuraba en el proyecto desarrollista que situaba en el centro de la escena al componente social para el desarrollo económico.

A poco andar de la gestión provincial se sucedieron discursos antagónicos, desde el gobierno sostenían un relato esperanzado en la transformación económica que generaría la obra pública, educativa y cultural y desde los trabajadores del Estado sostenían un discurso desencantado del proyecto, con manifestaciones, paros y huelgas de hambre.

La esperanza económica e industrial para San Juan, que parecía venir de la mano de un hallazgo de cobre en la localidad de Iglesia, -considerado como un mineral escaso, sobre el que el Estado tendría el control exclusivo para la futura producción nacional-, le daría mejores divisas a la provincia. Según la información periodística, el hallazgo se había realizado a través de los técnicos sanjuaninos y de una empresa norteamericana IBEC¹³¹. ANEXO I.

Este proyecto podría haber tenido impacto para un real desarrollo independiente para San Juan, considerando que el proyecto desarrollista concebía la expansión de la gran industria y la agricultura, sin embargo, el hallazgo de cobre quedó reducido a eso, sólo en el descubrimiento de un nuevo mineral con el que contaba la provincia y que además era escaso.

Pareciera que este aspecto constituye otra de tantas características discursivas singulares del modelo, se necesitaba industrializar, se buscaba cierta independencia con los países centrales, se descubre un mineral para impulsar la industria y no se trazan acciones para su explotación, o al menos en la gestión estudiada en la presente investigación, no se advierten políticas al respecto. En un intento por comprender la dinámica del modelo, García hijo interpreta que, fue parte del mismo modelo y expresa:

“[...] me parece por las características que tenía el proyecto desarrollista, de un giro más que nada a la industria, a la producción industrial y producción energética, distinto en Mendoza donde hubo mayor exploración de petróleo a diferencia de San Juan que estuvo limitado desde ese aspecto[...] ¿Por las condiciones de San Juan? sí, por la estructura productiva y no en otras actividades como la minería, porque por ahí me parece que estuvo limitado en

¹³¹ IBEC “La International Basic Economy Corporation” fue fundada por Nelson Rockefeller en 1947

ese aspecto, de esa expansión que se dio en los años sesenta” (Entrevista a García hijo) Ver ANEXO IV.

En el área industrial, el modelo no tuvo el mismo alcance en todas las provincias, San Juan por muchos años quedó reducida a la producción del monocultivo de la vid, la implementación entonces del modelo- alcanzó un desarrollo desigual con respecto al proyecto nacional.

Aun así, la mirada esperanzadora del gobierno provincial se contraponía con la realidad de varios trabajadores estatales, visibilizando las lesionadas condiciones laborales de los trabajadores, como el caso de los empleados del “Correo y Telecomunicaciones filial San Juan”, que se manifiesta con paros y huelgas de hambre en reclamo del aumento salarial del 50% y el pedido de la renovación de los Convenios Colectivos de Trabajo. Ver ANEXO I.¹³²

El conflicto con ferroviarios, salud pública, y los empleados estatales nucleados en la “Asociación Trabajadores del Estado” -ATE-, resistieron las medidas implementadas por el Ministerio de Economía a cargo de Álvaro Alsogaray (Ver ANEXO I),¹³³ además de la clausura de los Cines en la provincia por recorte presupuestario. (Ver ANEXO I)¹³⁴.

A escasos meses de la gestión, la promesa de desarrollo y crecimiento no logró impactar de manera real y satisfactoria en la población activa de los sanjuaninos. Nuevamente el diario Tribuna visibiliza una situación económica singular y diferenciadora de otras épocas, en relación con el aumento del trabajo callejero e infantil como el del oficio de “Lustrabotas”. En la reflexión presentada en el artículo periodístico, denuncia que la causa del aumento del trabajo informal responde a la aplicación de propuestas liberales, que al aumentar demográficamente la población, producto de la migración del campo a la ciudad, este último no puede absorber la fuerza productiva prometida generando una economía estancada.¹³⁵

El discurso periodístico sólo describe un significativo aumento de la situación del trabajo informal - “proliferación de lustrabotas”-, reduce la problemática de niños y jóvenes a la aplicación de medidas liberales, recrea postulados igualmente reduccionistas, economicistas y estadísticos de los organismos internacionales tratados en el Seminario de Chile (anteriormente mencionado). Por las configuraciones económicas que se vienen presentando, es indudable que este tipo de desplazamiento de amplios sectores de la población rural, migrarán a la ciudad. Quizás porque adhirieron al único lugar que podía ofrecerles una esperanza de trabajo para ellos y sus familias - siempre que todos, incluyendo los niños trabajaran-; un lugar de “progreso” y de una vida mejor. O quizás, porque fueron desplazados de sus tierras de las formas más sutiles y excluyentes para dar paso a la proclamada modernidad.

Las familias rurales sanjuaninas -al igual que los edificios escolares- no poseían la titularidad de sus tierras, aunque ellas y ellos cultivaban los productos que producían, los vendían y su trabajo - como una única fuente de ingresos- se producía en condiciones de absoluta precariedad e informalidad. Y otros sectores vivían de lo que comúnmente se denomina de “changa en changa”. Poblaciones desposeídas de sus tierras para cultivar o directamente poblaciones “sin lugar”, sufrientes, desnutridas, lógicamente que buscarían mejores condiciones de vida.

¹³² Diario Tribuna de tirada diaria fechada en 1960

¹³³ *Ibidem*

¹³⁴ *Ibidem*

¹³⁵ *Ibidem*

Una propuesta de política popular que respetara sus tierras, su cultura, que se fueran tecnificando, formando y preparando a los trabajadores rurales para optimizar su producción, daría cuenta de un proceso de consolidación democrática. Sin embargo, y por lo investigado de la gestión desarrollista, no se advierte que se hayan discutido estas y tantas otras realidades de precariedad laboral. Tomemos como ejemplo el hecho de que no se hayan discutido acciones políticas de contención, de cuidado y de respeto sobre otro tipo de saberes y de prácticas populares. Quizás los escritos de Fannon en su texto, *“Los condenados de la tierra”*, pueden ser releídos para interpretar esta dinámica económica y política también para este periodo histórico, quien cita a Jean Paul Sartre:

“[...] La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, para destruir su cultura sin darles la nuestra; se les embrutecerá de cansancio. Desnutridos, enfermos, si resisten todavía al miedo se llevará la tarea hasta el fin: se dirigen contra el campesino los fusiles; vienen civiles que se instalan en su tierra y con el látigo lo obligan a cultivarla para ellos. Si se resiste, los soldados disparan, es un hombre muerto; si cede, se degrada, deja de ser un hombre; la vergüenza y el miedo van a quebrar su carácter, a desintegrar su persona” (Sartre citado en Fannon, 1961, p. 9)

Una perspectiva relacional, habilitará a dar cuenta de conexiones y mediaciones que se establecen en este periodo estudiado; es así como el trabajo informal o el desempleo conllevan a la pobreza y ésta indefectiblemente a la exclusión social, política y educativa. Y como en un circularidad viciosa y cotidiana, la desescolarización, conlleva la pobreza política y la económica.

La legitimación y el sostenimiento de las formas de dominación y de adhesión al modelo, atraviesan y penetran los intersticios más sutiles de la trama socio política ¿Quién escribe lo que escribe y desde donde lo hace? Las reflexiones elaboradas y transmitidas por un medio de comunicación local forman parte de la conexión que mencionábamos anteriormente, una conexión con estructuras más globales con especificidades empíricas locales. “Todos ven de qué se trata” (Fanón, 1963, p.6), sin embargo, no está contenida en la conciencia -de otros sectores-, el atrevimiento y la rebeldía que permitiera fisurar sedimentos sociales complejos. Así como Adam Smith, consideraría el trabajo de lustrabotas como una realidad disfuncional y disruptiva del orden económico y social, Marx nos advertirá que “la desocupación resulta inherente al sistema capitalista, [...] como un *ejército de reserva* sirve para garantizar bajos niveles salariales permitiendo la extracción de la plusvalía” (Garcés, 2007, p.9). Quienes escriben en el Diario Tribuna -en relación al trabajo de “lustrabotas”- quizás acuerden en algunas consideraciones con Smith, aunque estén incluidos en el mismo ejército de reserva del joven lustrabotas, pero con otras características y sin que tome clara conciencia de su condición; pertenece, quizás a una “burguesía de colonizados” que, siendo financiados por los organismos internacionales los “divide para vencer [...] y han dado un doble golpe: la colonia es a la vez de explotación y de población” (Sartre citado en Fanón, 1961 , p. 6).

Además, si pensamos en los objetivos medulares de los países centrales, se advertirá que las especificidades de cada región les permite crear o recrean un “problema”, el problema citado previamente es el de la “proliferación de lustrabotas”, como componente justificatorio para intervenir de la manera más deshumanizada y negadora de los derechos humanos.

1.2.1. Formas intervencionistas en la provincia. Plan CONINTES

Al releer algunos fragmentos del mensaje inaugural que el gobernador dirigía a la Cámara de Diputados de la provincia, se advierte un interés por reconstruir políticamente a la provincia, tanto por aquellas ruinas ocasionadas por el terremoto, como por los otros movimientos sísmicos y quiebres sociales y políticos producidos por intervenciones militares previas y posteriores a su mandato.

El 1° de mayo de 1958 expresará:

“Este acto, cuyas características fueron su limpidez y la plena libertad para el sagrado ejercicio del voto y al cual el pueblo concurrió con confianza y con esperanza, constituye uno de los más preciados galardones para las fuerzas armadas de la nación, que, haciendo honor a la palabra empeñada, han permitido cerrar -esperamos que para siempre- el ciclo de los golpes de estado o de las revoluciones militares, que tanto perturban la vida constitucional de las naciones latinoamericanas” (Gob. De S.J., 1958, p.3)

Así se daba inicio a la gestión desarrollista provincial, mensaje esperanzador de profundos anhelos de los sanjuaninos. Sitúa en primer lugar, la defensa de la vida democrática y consecuentemente la aspiración de un pueblo, que sabe, quiere otra vida. Además, el gobernador, que siendo conocedor del poder que le era otorgado por las Fuerzas Armadas, les reconoce quizás, en un intento de adulación o de sana picardía política, cierta honorabilidad. Sin embargo, la expresión “*esperamos que para siempre... que tanto perturban la vida constitucional de las naciones latino americanas*”, daría cuenta de tomar cierto posicionamiento al respecto, tanto desde la propia persona, como en su calidad de representante de los países latinoamericanos. Expresión, además, que pareciera encorsetar el accionar de las fuerzas por cuanto éstas, alteraban el orden y mostrando que no pasa por alto la mirada y la presión que ejercen dichas fuerzas.

Y continúa:

“Pero este acto electoral, tuvo también otro significado; el pueblo daba una batalla más en la lucha por las reivindicaciones y por su felicidad; fue la lucha de una corriente progresista y nacional, contra otra corriente, que un tanto retrasada para la actual evolución social del mundo y del país, pugnó en vano por impedir el triunfo de conceptos revolucionarios y populares, oponiendo en cambio, conceptos reformistas más moderados, más atados a los viejos y clásicos moldes de un liberalismo ya superado [...]” (Gob. De S.J., 195, p.3)

Estas expresiones darían cuenta que se dirige a dos sectores de los sanjuaninos; por un lado, a los que representan una corriente de pensamiento -que él lidera- denominados progresistas, nacionales, revolucionarios y populares que quieren *la felicidad* y por el otro a los que se los referencia como reformistas, tradicionales, ligados a una economía liberal clásica, que quieren *el retraso*. Pareciera que, a diferencia de Frondizi, Don Américo no le teme a la expresión “*popular, revolucionaria*” por cuanto él se definiría así por pertenecer a esa corriente que impulsa la gestión de gobierno; en cierta medida suaviza sus enunciados de “enemigo” y los define como miembros que pertenecen a otra corriente de pensamiento. Se sabe quién es ese otro, se lo nombra, no se lo trata como enemigo; sin embargo, así planteado, no pareciera constituirse en una política

integradora de intereses e inquietudes con los “otros”. No alcanza con aceptar la existencia de la pluralidad y la existencia de intereses y apelar al respeto y a la tolerancia, sin embargo, se torna imprescindible construir una confluencia y una participación real de esos intereses de los distintos sectores considerados como antagónicos; esa es la acción de la política la que es constitutiva de la vida de progreso democrático como requisito quizás, para alcanzar el desarrollo económico.

Estas expresiones no darían cuenta de una voluntad de entendimiento que fomente el diálogo y las relaciones mediadas por el diálogo entre sectores; en cambio se tiende a cierta descalificación y descrédito del sector o los sectores que son “opositores”. ¿Cómo construir democracia cuando se disminuyen las condiciones de posibilidad para alzar las voces de los sectores que reclaman también mejor vida?

La dinámica sociopolítica de este periodo de la historia sanjuanina, hace pensar que se inclinaría a un accionar político que define y construye modos de ordenar y controlar la vida institucional de la forma que el poder hegemónico lo requiere. La connotación de *enemigo, retrasado, disruptivo, tradicional*, que, al clasificarlos, los estigmatiza y destruye, en definitiva, resulta anuladora de los derechos políticos.

Para contextualizar es necesario tener en cuenta las particularidades de este periodo (1958-1962). El gobierno fue elegido por el voto popular a través del sufragio, lo que hacía suponer que se comenzaba con un periodo diferente de institucionalidad. Sin embargo “[...] Frondizi vivió con una bayoneta en la panza planteándole siempre un Golpe de Estado y eso nosotros lo hemos vivido permanentemente en la Casa de Gobierno. Jorge Ares que era Ministro de Interior siempre lo tenía informado a Américo sobre cómo estábamos, él quería, evidentemente, legalizar el peronismo para que votaran [...]” (Entrevista a Catalina Cuneo). Ver ANEXO IV.

El pueblo había elegido a sus gobiernos constitucionalmente y como un secreto a voces las Fuerzas Armadas tenían el poder de decisión respecto de la vida de la nación y de la provincia. Parecía que existía un velado sistema de cogobierno: por un lado, García era gobierno institucional y las Fuerzas Armadas eran el poder.

¿Cómo se configura en la dinámica política y social esta tensión? ¿Existía otra alternativa para que gobiernos elegidos democráticamente pudieran redefinir nuevos sentidos a las fuerzas militares? Quizás la particularidad de este periodo de la historia provincial marque signos de retrocesos en la construcción de ciudadanía y de negación de los derechos humanos, más aún cuando algunos dirigentes y amplios sectores de la burguesía provincial adscriban al ideario más autoritario.

Si en una mirada retrospectiva existiera la posibilidad de interrogar sobre las condiciones para fisurar, quebrar la impronta autoritaria, proveniente tanto de las fuerzas militares como de ciertos sectores de la burguesía nacional que respondían al poder central, la respuesta quizás más esperanzadora hubiera sido la que provenía de un proceso de transformación de las relaciones sociales. Definidas estas en las relaciones económicas, hubiera sido posible definiendo y redefiniendo aquellos sentidos históricamente construidos sobre la desigualdad, la dominación entre naciones y provincias, entre grupos de distinto origen de clase y etnia; trabajando en desmontar aquellos sentidos que muestran la cotidianeidad como un hecho aislado, atomizado y natural del resto de las relaciones; en el que “el privilegio y el confort de ciertos individuos, grupos y naciones está indisociablemente unidos a la privación y al sufrimiento de otros individuos, otros grupos y otras naciones” (Gentili, 1997, p.70).

Pareciera que cierta alternativa de fisura en clave democrática, no se alcanzó a construir en este sentido, en medio de un escenario económico y político de tensión entre la vida democrática y las reiteradas e insistentes intervenciones militares. El desfinanciamiento y la crisis económica generaron un profundo deterioro en la población sanjuanina desalentando, además, tanto la práctica política como la teorización respecto de ella que habilitara a una real transformación socio- económica.

¿Qué significados acerca de lo popular y lo nacional concibe el desarrollismo? Cuando se naturaliza el silencio, se legitima la pobreza y se instalan relatos de una vida sacrificial para obtener la victoria de la vida feliz; si se legitiman relaciones sociales como dadas y establecidas de antemano, relaciones cerradas, encriptadas, “acabadas”; en vez de ser presentadas como producto de las relaciones sociales e históricas, construidas y reconstruidas constantemente y de manera dialéctica, entonces el sentido de lo nacional y de lo popular que parece haber construido el desarrollismo fue más próximo a las lógicas económicas de lo que demandan las estructuras de poder y más alejadas de las necesidades y demandas que el pueblo aclamaba.

El Desarrollismo planteó construir un nacionalismo, pero con una salvedad diferencial al respecto; Frondizi y en citas de Nosiglia - ver capítulo III-, planteaba una distinción particular y expresaba que se debía construir un “nacionalismo de fines” en vez de un “nacionalismo de medios”, lo que se entiende como: no importaban demasiado los medios o recursos que se utilizarían para superar la crisis económica y financiera de la Argentina. Ni quiénes y de qué manera ayudarían a invertir en capital, mientras lo hicieran y el pueblo se beneficiara de estos aportes. Es decir, que para que el poder central destrabara las partidas presupuestarias se hacía imprescindible “mostrar” un país controlado y disciplinado. Para ello, era necesario poner cierta escucha en las demandas de los organismos financieros más que en lo que distintos sectores de los trabajadores querían expresar.

Amplios y variados sectores de la provincia -entre ellos el sector docente- reclamaban salarios dignos, mejores condiciones de trabajo y de contratación laboral, ante lo cual la respuesta por parte de la gestión fue la represión y la persecución. Sectores expulsados y excluidos de las posibilidades de aquella vida digna tan declamada en los discursos inaugurales.

El gobierno provincial, que se autoasumió como parte de una *corriente progresista, nacional y revolucionaria*, se enfrentó con una burguesía nacional con un estrecho vínculo con los capitales extranjeros, lo que fue reduciendo las condiciones de posibilidad para fisurar las lógicas que de antemano se encontraban demarcadas. Recuperar los escritos de Frantz Fanon que, siendo contemporáneo con lo que estaba sucediendo en esta etapa, son esclarecedores en el entendimiento de los sedimentos sociales de la época y las opciones de quiebre o fisura. Su último libro, *Los condenados de la tierra*, publicado en el año 1961 y traducido en el año 1963, es considerado como un escrito analítico de la situación política, cultural e histórica del proceso colonizador argelino y siendo además, provocador e inspirador para los países considerados del Tercer Mundo, convocaba a trabajar en un proceso orientado a la descolonización de los pueblos “predicando un Tercer Mundo revolucionario”¹³⁶. El pensamiento de este revolucionario invita a pensar un nuevo punto de partida para hacer una nación y en una profundidad distinta al concepto de pueblo:

“No obstante, la burguesía nacional no deja de exigir la nacionalización de la economía y de los sectores comerciales. Es que, para ella, nacionalizar no significa poner la totalidad de la economía al servicio de la nación, decidir la

¹³⁶<file:///C:/Users/Geraldine/Downloads/Dialnet-comentarioALosCondenadosDeLaTierraDeFrantzFanonYDe-5174535.pdf>

satisfacción de todas las necesidades de la nación. Para ella, nacionalizar no significa ordenar el Estado en función de relaciones sociales nuevas cuya eclosión se decide facilitar. Nacionalización significa para ella, exactamente, transferencia a los autóctonos de los privilegios heredados de la etapa colonial”. (Fannon, 1963, p.75)

A partir de estos conceptos es posible comprender que la llamada “conciencia nacional” estaba atravesada por intereses mezquinos, particulares, de mercado, con el componente del individualismo y así, para que el proceso de una verdadera nacionalización -en la que el Estado se constituya consistente para el pueblo- requeriría que sectores de la burguesía nacional se descentren de sí y comenzaran en trabajar comunitariamente. Fannon caracteriza la burguesía nacional en sintonía con los liberales de los poderes centrales que tienen un “espíritu cosmopolita”, adjetivo preciso que los define como ciudadanos del mundo, con escasa pertenencia a su tierra y con una fuerte afinidad por otras culturas, y que en este caso particular no sólo se dejan influenciar por otras culturas, sino que trabajan a favor de aquellas con el único afán de lucro individual.

Quizás pueda especularse con que el modelo desarrollista se alejó de las posibilidades de construir *conciencia nacional* y no sólo por las condiciones de deterioro económico y financiero sino porque el proyecto desarrollista requería de una burguesía nacional débil cercada, además, por el poder de las Fuerzas Armadas.

A poco transitar la gestión aquellos principios nacionales y populares mutaron y se desviaron hacia los intereses de la economía del mercado, debilitando al Estado en su función esencial que era la de defender las expresiones de la cultura de los sectores de la población que quería ser escuchada.

Pareciera una obviedad expresar que no basta con el acto de sufragar para vivir en democracia, “democratizar la democracia” constituye ante todo una práctica y un modo de hacer y concebir a la política generando las condiciones de posibilidad para la participación, el protagonismo y la toma de decisiones colectivas. Chantal Mouffe entiende, entonces que, la dimensión de “la política” se refiere al nivel óntico [...] tiene que ver con la multitud de prácticas de la política convencional [...] pero como esto deja espacio para un desacuerdo considerable de lo que se constituye como “lo político” [...] concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas [...]” (Mouffe, 2011, p.16)

La dimensión antagónica de lo político -que nos muestra Mouffe- servirá para identificar, que aun existiendo relaciones sociales antagónicas -producto de recorridos históricos, definidos por la etnia, la clase y otros rasgos culturales singulares de cada uno de los sectores (desarrollistas versus antidesarrollistas)-, unos sólo adquieren entidad en tanto cosa u objeto de una mirada imperialista y colonial que sostenían aún sectores de sanjuaninos pertenecientes a esa burguesía nacional. El verdadero enemigo y antipopular no sólo estaba en el exterior, estaba cerca y en casa. A los *retrasados* se los clasificaba como inferiores en el marco de las relaciones de construcción simbólica de la dominación en el orden mundial. Es decir que, en vez de localizar y focalizar la lucha en aquellos sectores que atentaban contra la provincia, la nación y la región latinoamericana, se luchaba contra los que anhelaban la soberanía del pueblo.

La concepción liberal de la dimensión de “lo político” atravesó toda decisión en este periodo estudiado, en todos los ámbitos y en todos los sectores; se pensaba en individuos aislados, alejados de vínculos colectivos y el concepto de bienestar o de la felicidad pareciera radicar en un mundo estructurado por la armonía, la estabilidad, la linealidad, sin enemigos, es así que “los defensores

progre de una democracia consensuada no contribuyen a una democratización de la democracia” (Mouffe, 2011, p.13) Visiones idealizadas de la sociedad, de bondad interior, de búsqueda de la tolerancia, de la felicidad, que lejos de definirse políticamente como una lucha de sectores con intereses antagónicos, niega dicho antagonismo y se expresa en una lucha entre quienes quieren el bien y otros que quieren el mal; este es un componente netamente moral que atraviesa la concepción liberal conservadora de la dimensión de lo político, inherente al modelo desarrollista.

La dominancia se encontraba situada en la dimensión económica, por sobre la social y también en la dimensión moral, por sobre la ética -como dos paradigmas liberales en las concepciones de Mouffe- por cuanto maximizaban aspectos instrumentales, estandarizados, eficientistas, de sectores buenos y sectores malos, negando y obturando, desde estos planteos paradigmáticos, la dimensión de lo político; se advierte cierta incapacidad para fertilizar una manera de percibir las relaciones sociales y su problemática en “lo político”; se clausura definitivamente esta dimensión. Si bien el gobierno estaba “*con una bayoneta en la espalda*” y sobre esto es necesario ponerlo en la lupa para el análisis, se alimentaba con decisiones políticas que, pareciera que escasamente podían aportar como alternativas de afrontamiento para los conflictos. Frente a la huelga de los trabajadores, la represión; frente al aumento de trabajo informal, la descalificación, el estigma y el abandono.

Gestión que, aun teniendo los votos del peronismo y del movimiento popular, no parece haber quebrado la impronta más liberal y conservadora de la democracia desarrollista, sin embargo, quizás, en un intento por actualizar la mirada histórica, se perdió otra oportunidad para construir un futuro realmente democrático.

El campo de las relaciones sociales y de lo político serán inestables, contingentes, inacabadas, y por tanto se esperaba una renegociación constante de los mismos, si como entiende Mouffe, que lo político es la expresión del poder y el poder es constitutivo del campo de las relaciones sociales “no podría existir sin el poder mediante las cuales se forma”. Todo parece ser entendido y presentado como algo dado, como natural, a- histórico, enlatado; un sentido común de prácticas sedimentadas en lo social que estaban allí para ser fisuradas y redefinidos nuevos sentidos políticos por una nueva gestión de gobierno.

¿Cómo comprender la expresión “democratizar las democracias” por lo que nos interpela Mouffe? A “la política” y a la dimensión de “lo político” se las entiende como aspectos esenciales en un campo dinámico, en conflicto, “inacabada, en construcción constante de fuerzas antagónicas y en disputas constantes; con grados o niveles de desarrollo desiguales, con configuraciones particulares en cada uno de los países que la apliquen”. Entonces, democratizar la democracia requiere de la incorporación de todo tipo y forma de pluralidad y variedad de valores, intereses, deseos y necesidades sociales, basadas también en la consideración y confianza activa en el “otro”; sin embargo, y aun a riesgo especulativo, no se advierte en la historiografía investigada espacios comunes y públicos de apertura a la construcción de nuevos sentidos. “Politizar las democracias” (Mouffe, 2011, p.51) no constituyó un imperativo del modelo desarrollista.

Una característica singular se evidenció cuando, en los primeros tiempos de gestión, parecería que el antagonismo entre desarrollistas versus antidesarrollistas o amigo versus enemigo, se encontraba diluido, no se advertían mayores diferencias entre sectores, tenían connotaciones de armonía, pero a poco de andar la gestión de gobierno, estos sectores se fueron distanciando y se diferenciaron antagónicos, en un *nosotros/ellos* y es en ese aspecto donde lo político quedó muy debilitado en

su incapacidad para formar identidad política. Desafío que, aparentemente, no se pudo abordar o no convino ser abordado.

El gobernador, se referencia en la figura presidencial y expresa:

“Decía el Dr. Frondizi [...] “hace treinta años, un gran poeta argentino pronunció esta frase que tuvo luego profundas resonancias:< Ha sonado para América la hora de la espada>. Nosotros creemos que ha sonado para América la hora de la Ley y el Derecho, y ojalá que esa hora marque el comienzo de un ciclo que jamás vuelva a ser interrumpido [...] la hora de la Ley [...] de los derechos individuales [...] jueces independientes [...] respeto por la vida privada [...] bajo cuya égida se darán las condiciones imprescindibles para lograr la estabilidad y seguridad económica y el imperio de la justicia social.” (Gob. De S.J., 1958, p.7)

Al gobernador le preocupa que las fuerzas militares a través de golpes de estado o de intervenciones militares, quizás interrumpieran el proyecto de desarrollo en la provincia, le preocupaba, quizás, la sociedad sanjuanina, o tal vez le preocupara la vida institucional y democrática en pleno respeto por los Derechos Humanos.

Con estas expresiones inaugurales, se podría entender cierta similitud con los objetivos de gobierno nacional; La “*hora de la espada*” y “*la hora de la Ley y el Derecho*”. ¿Son expresiones que se refieren como una acción represiva y coercitiva o a una construcción ciudadana y democrática a través del cumplimiento de la Constitución? ¿Aun cuando ambos tuvieron que dar cumplimiento a la aplicación del Plan CONINTES?

Sin embargo, tiene la convicción de que las Fuerzas Armadas interrumpen en la vida política. En los años posteriores y en medio de un escenario crítico económica y socialmente, sostiene:

“Este primer año de gobierno cumplido de esta manera, asediados por dificultades financieras de todo orden y caracterizado fundamentalmente por una época de transición, entre una economía ficticia y una economía lo suficientemente realista [...] no es posible negar que realmente se han tomado medidas enérgicas y antipopulares que han provocado un duro impacto en la economía de las clases medias y trabajadoras [...] trayendo consigo considerable inquietud y malestar social que han culminado con distintos movimientos de fuerza en el plano gremial, impulsados por las fuerzas políticas que pujan por todos los medios para lograr el fracaso del plan económico nacional [...] el país vive en materia política muy difíciles momentos [...] pero la experiencia fue dolorosa: lo que debió ser un libre juego de una democracia fue convirtiéndose progresivamente en anarquía [...] el Poder Ejecutivo con el respaldo del Poder Legislativo debió declarar el estado de sitio. Paradójica jugada del destino [...]” (Gob. De S.J., 1959, pp. 4-6)

“En el aspecto político provincial, podemos afirmar con orgullo que la más amplia libertad ha sido y es, el signo más saliente que caracteriza esta época, tanto las agrupaciones políticas, como las gremiales y las empresarias, han podido desarrollar su actividad sin interferencia de ninguna clase y ni la vigencia del estado de sitio, y ni siquiera la del Plan CONINTES, dictadas por el Gobierno Nacional en defensa de la preservación del orden y la Constitución [...] la mesura, la honestidad y el respeto del gobierno por un lado y el correcto

uso de los derechos por parte de los distintos sectores del pueblo por el otro [...] lo contrario sería renegar de la democracia, carecer de fe en el pueblo, reemplazando su libre determinación [...] levantan la bandera de la violencia, del terrorismo, la insurrección” (Gob. de S.J., 1960 , p.4)

“[...] San Juan que también sufre el impacto de la restricción a la satisfacción de sus necesidades económicas [...] con el Plan de Estabilización de las finanzas y de la economía de la Nación, han mostrado y muestran a diario su clara comprensión de los problemas del país, su capacidad de sacrificio y su alto espíritu patriótico” (Gob. de S.J., 1960, p.5)

El gobernador reconoce la crisis económica de la provincia, reconoce quiénes son los que encabezan la denuncia del malestar (*clases medias y trabajadoras*); reconoce, además, la decisión de la implementación de medidas económicas de ajuste en contra del pueblo y que sólo este sector sería el más afectado; sin embargo, se podría entender, que en la escena de la crisis hay buenos y malos como el componente moral de concepciones liberales conservadoras. Los buenos y víctimas, que no quieren implementar el ajuste, sin embargo, la implementan; obligados a la toma de la decisión antipopular, un ala bondadosa le correspondía al gobierno nacional y provincial, y el ala maléfica serían quienes sabotaban el proyecto, un ala que no se enuncia y que además es violenta, terrorista y que carece de fe. Entonces, entre esta coyuntura de buenos y malos, aparece la otra figura de la clase media y trabajadora que sufre las consecuencias y se espera de ella otro accionar que no sea con movilizaciones desestabilizantes.

En esta dinámica de crisis económica y política, la solución estaría dada en el sacrificio patriótico que se le confiere exclusivamente al pueblo. Al no poder leer el accionar del movimiento de los trabajadores, lo despolitizan configurándolos en su versión natural; es decir que, reconocen una parte del accionar y niegan el núcleo constitutivo de la política que es el poder del que están dotados los movimientos populares para reclamar mejores condiciones de vida laboral.

Al expresar, “*lo que debió ser un libre juego de una democracia fue convirtiéndose progresivamente en anarquía*” ¿En qué consistiría ese juego? ¿En que unos se ven perjudicados económica y socialmente y otros no? ¿Se denomina “anarquía” a esa manifestación por la cual el pueblo resiste a tales medidas por inequitativas e injustas?

Para el año 1960 y en las circunstancias en las que todo parecía encausarse -aunque momentáneamente para dar continuidad a la gestión desarrollista-, las expresiones del gobernador al inicio de las sesiones de la Cámara, mutan hacia un clima de cierto reconocimiento al decir: “*han mostrado y muestran a diario su clara comprensión de los problemas del país, su capacidad de sacrificio y su alto espíritu patriótico*”, en referencia a aquellos sectores a los que anteriormente denominaba anárquicos o violentos. ¿Cambió su percepción porque obtuvo del pueblo lo que era requerido? ¿Se constituye un ciudadano patriótico y comprensivo cuando sólo a un sector le corresponde hacer *sacrificios*?

El clima de época desarrollista encausada nuevamente en los sesenta, premia a la Policía de la provincia con honores a través de distinciones, ascensos, aumentos de sueldo, nuevo estatuto y formación técnico-profesional para que, siendo “*convenientemente dotada*”, cumpliera sus funciones como “*policía fiel y celosa guardiana de orden y la constitución*”. En expresiones del Sr. Vicegobernador la define como una policía *de paz y de trabajo para la recuperación de un clima de armonía y comprensión* y no como se la designa de “*policía brava*”. Una seria

contradicción de la democracia en que se la refuerza y se la fortalece para recuperar lo que se perdió. ¿Qué es lo que se perdió? ¿La paz y el bienestar? ¿De quién es? ¿Quién impulsó y bajo qué condiciones se provocó la pérdida de la paz y el bienestar? ¿Sólo existió esta manera para construir la paz y la armonía?

A las fuerzas policiales de la provincia se les otorga un valor por su accionar fiel, se las distingue económica y socialmente y las dotan, además, de formación técnica e instrumental. Cierta tendencia en el reconocimiento del accionar de ellos y a diferencia de los trabajadores docentes, daría cuenta quizás más de un modelo restrictivo ajustado al desarrollo económico que se le ordena reprimir y que al mismo tiempo enseña a disciplinar los cuerpos, las emociones, los impulsos y los intereses que necesita el modelo. Ver ANEXO I.

En nombre de la paz y la armonía se consolida la estructura institucional de las fuerzas de la policía para reprimir, se va despolitizando a la sociedad y lo único que se espera de ella, es que dé respuestas sacrificiales. Y es allí donde el poder político entiende que reside la figura del ciudadano patriótico. Aquel que hace sacrificios individuales para el bienestar colectivo, como aquel mesías que entregó su vida para redimir el mundo.

“En las sociedades de tipo capitalista, la enseñanza, religiosa o laica, la formación de reflejos morales trasmisibles de padres a hijos, la honestidad ejemplar de obreros condecorados después de cincuenta años de buenos y leales servicios, el amor alentado por la armonía y la prudencia, esas formas estéticas del respeto al orden establecido, crean en torno al explotado, una atmósfera de sumisión y de inhibición que aligera considerablemente la tarea de las fuerzas del orden” (Fannon, 1961, p.18).

Salvando las distancias, es como si Frantz Fannon¹³⁷ en la misma época estuviera pensando en San Juan, sólo que este tipo de prácticas estaban signadas para toda la región del Tercer mundo y comandadas por los países centrales.

¿Cómo se piensa al “Otro” que integra la sociedad civil? ¿Sólo desde el lugar del sacrificio? ¿Lugar de exterioridad y enajenado de todo protagonismo en la toma de decisiones? ¿En qué términos y bajo qué condiciones se piensa a la sociedad civil? ¿Se los concibe como agentes productores para la economía provincial desarrollista o como sujetos que, empoderados construyen identidad para su realización personal y colectiva?

La cuestión social configurada como despolitizada y ahistórica en el modelo de desarrollo, es constitutiva del mismo modelo. Se le otorga entidad al sujeto en tanto productor económico y cuando éste exige ser reconocido en su entidad política e histórica, se lo niega en su singularidad y en su participación colectiva.

En lugar de estas prácticas despolitizantes, el *juego de la democracia* debería consistir en que las singularidades del campo social sean entendidas como parte de la dinámica política e histórica.

¹³⁷ Frantz Fannon (1925-1961) nació en la Isla de Martinica ubicada en la Región Caribeña. Isla que pertenecía a una colonia francesa. Nació en medio de sucesos por la usurpación de tropas navales francesas en los años '40, vivió escenas de violencia y de racismo, teniendo por ello que ocultar su posición crítica y radical frente a estos abusos. Psiquiatra, filósofo y escritor, se fue formando como un revolucionario caribeño y dedicado a los postulados teóricos de los procesos de descolonización y de la psicopatología de la colonización; siendo así mismo muy influyente para los movimientos revolucionarios de América Latina.

Retomar concepciones de Rancière, habilitarán a pensar que más allá de la legitimación de la democracia en tanto forma de gobierno o un estilo de vida social -como aspectos ónticos- “es más bien el modo de subjetivación por el cual los sujetos existen políticos” (Rancière, 2011, p. 9). Es decir que en la dualidad constitutiva de la democracia está presente un sujeto que se define no sólo por su elección del representante que cree hará correctamente su trabajo de representar, sino por su “relación diferencial respecto del orden que se le asigna en una comunidad dada” (op. cit.)

Es decir que un sujeto que su *participación* en una comunidad, al mismo tiempo lo pone en tensión, por cuanto lo compromete con aspectos diferenciadores dentro de la misma comunidad. A este último rasgo Rancière lo resalta como de *partición* y expresa: “su inscripción en la comunidad supone precisamente una relación de participación-partición [...] sólo hay democracia allí donde emerge el Dos de la política [...] la verdadera participación es la invención de ese sujeto imprevisible que hoy día ocupa la calle, ese movimiento que no nace de otra cosa que de la democracia misma [...]” (Rancière, 2011, p.10). Las democracias se constituyen en la legitimación de un Sujeto igualmente democrático, entendido éste como un sujeto que se asume en el disenso y en el sostenimiento de la reivindicación de la diferencia. Este rasgo estuvo en cada movilización popular de los sanjuaninos y, aun así, al otorgarle entidad de cosa, no parece haberse considerado la habilitación un espacio de diálogo o de discusión respecto de la problemática planteada por cada uno de los sectores.

En el año 1968, un periódico provincial entrevista al Dr. García en relación a la situación económica de la provincia durante su mandato y a la función que cumplieron las Fuerzas militares en el '43 y en el '62, responde:

“El proceso que tuvo lugar en la época del Presidente Frondizi en la cual y tras duras medidas tomadas a fines de 1958 y principios de 1959, la economía nacional entra en un firme camino de recuperación para llegar en 1961 a ser uno de los países americanos de más alto índice de producción [...] Todo este proceso de recuperación se interrumpió bruscamente por el golpe de marzo de 1962 y el país entró de nuevo en pendiente sin que hasta ese momento se haya logrado frenar la caída. Así se han perdido los esfuerzos realizados por el pueblo, y es obvio que las razones deben buscarse en la aplicación de una política económica que no se ha ajustado a la necesidad argentina de lograr el desarrollo del país. [...] Los cambios que las FFAA han producido en los gobiernos de nuestro país, no comienzan en 1943 sino en 1930. Desde este año en adelante se suceden en junio de 1943, septiembre de 1955, marzo de 1962 y culminan en junio de 1966. No siempre la acción de las FFAA benefició al país y excepcionalmente puede considerarse como auténticas revoluciones. Sin duda que los ocurridos en 1930 y 1962 fueron simples golpes de estado, que no sólo no ayudaron a la Nación, sino, por el contrario, contribuyeron a un franco deterioro en todos los aspectos de la vida nacional. El del '43 en cambio, pudo asumir la característica de una revolución auténtica

y en sus primeros años, así se desarrolló, pero profundos errores de conducción económica frustraron la más grande posibilidad que el país haya tenido para lograr el máximo desarrollo con el menor sacrificio [...] el advenimiento de la Revolución Argentina contó con el apoyo total y casi incondicional del pueblo de la República, pero a medida que los meses han

pasado, el descreimiento y la desesperanza han reemplazado aquel apoyo. Las razones son simples [...] ha adoptado una política monetarista, demasiado dura que raya en lo inhumano [...] Si la conducción económica no es corregida urgentemente, la economía popular llegará a deteriorarse a tal grado que las tensiones sociales adquirirán otras características y el gobierno no tendrá otro camino que la represión violenta [...]" (AZ, 1968, p.1) Ver ANEXO I.

Estas ideas fueron expresadas en momentos en que estaba como Interventor Federal de Facto de la Provincia Edgardo Gómez y pareciera que, con mayor libertad para manifestar sus posiciones, da cuenta claramente de la interrupción que produjeron para la provincia y para el país el Golpe de Estado que, sin embargo lejos de ser una acción simple y que afectó al crecimiento y a la economía de una nación, produjeron daños irreparables en la conciencia de todo un pueblo.

Además, que el ex gobernador desarrollista se refiera a las fuerzas militares como "*no siempre la acción de las FFAA benefició al país [...]*" cabe un interrogante, ¿en alguna oportunidad su accionar benefició al país? Los registros historiográficos dan cuenta que, *en verdad, nunca beneficiaron al país con las prácticas represivas para las que se auto habilitaban.*

En estas declaraciones se pueden identificar algunas características significativas en los distintos Golpes de Estado desde el '30 al '66 mencionadas por el gobernador García.

Por un lado, el derrocamiento de gobiernos constitucionales del '30 y del '62 del radical Hipólito Yrigoyen y del líder de la UCRI Arturo Frondizi respectivamente, que la encabezaron las Fuerzas militares y con conspiraciones previas al golpe, intervenciones de notables características, que además instalaron en la Argentina la dictadura militar con un éxito total; **nunca beneficiaron al país, nunca se podrían considerar como revoluciones legítimas**, dado que atentaron contra la soberanía del pueblo y fueron emisarios de los países centrales.

En la mención que hace sobre la Revolución del '43 en la cabe la aclaración, que todo fue citado con la veracidad que requiere y al menos que el mismo medio de comunicación haya transcrito de manera errónea las expresiones del Sr. Gobernador se advierte, que de alguna manera consideraba necesaria este tipo de Revolución en su aparente connotación de *auténtica y por las condiciones económicas se vio frustrada para obtener el máximo desarrollo con menor sacrificio popular*; fue igualmente un Golpe de Estado que terminó con el gobierno fraudulento del presidente Ramón Castillo y dando por finalizada la denominada "Década Infame". Escenario que continuó siendo conducido por otras fuerzas militares de corte ultra católica, espiritualista, elitista, antifeminista y antidemocrática; con persecuciones, detenciones etc.

La caracterización que hace de la denominada "Revolución Argentina" sucedida en el '66, parece quedar reducida a la implementación de una *política monetarista*. En un "parecido de familia" con la denominada "Revolución Libertadora" del '55, no sólo se derrocan a presidentes constitucionales como el de Arturo Illia, (dirigente de la Unión Cívica Radical) y el de Juan Domingo Perón, sino que fueron intensas revoluciones antipopulares.

El Golpe cívico-militar autodenominado "Revolución Argentina", se distinguió de la "Revolución Libertadora" en que aquella no sería "provisional"; llegaba para quedarse. Tuvo connotaciones de alta conflictividad política y social, caracterizada por la fuga de cerebros, puebladas insurreccionales, manifestaciones de grupos armados como guerrillas, etc. El Cordobazo y el Rosariazo fueron significativas manifestaciones en este periodo, ¿Cómo omitir acontecimientos de profunda complejidad en la trama de relaciones sociales y democráticas del pueblo argentino?

Por otro lado, se observa que, ante la pregunta del periodista sobre la función de las Fuerzas militares, recuerda y condena el accionar de las fuerzas en el '30 y en el '62 y no menciona el intento de golpe del '51 que llevó a cabo el general Benjamín Menéndez para derrocar el gobierno de Juan Perón, con los efectivos de fuerzas de la Marina, del Ejército y de la Aeronáutica. Pareciera que, el nombre de Juan Perón y los acontecimientos alrededor de él debían continuar proscriptos.

Además, en el mismo relato, sólo se menciona el Golpe militar del '55 cuando en verdad fue considerado como uno de los más cruentos de la historia argentina, la “Revolución Libertadora” se gesta con una sublevación cívico-militar encabezada por el General Eduardo Lonardi y termina en el derrocamiento del gobierno constitucional de Juan Domingo Perón. Fue tan sangriento que la oposición la denominó como *Revolución Fusiladora*. La previa del Golpe se había gestado en el '51 al llevar a cabo acciones de sabotaje al gobierno constitucional que posteriormente actuarían bombardeando la Plaza de Mayo para matar a Perón.

“El primer objetivo, la toma de la Escuela de Infantería de Córdoba, se logró tras una dura lucha de casi ocho horas de combate. Para las primeras horas de la tarde, los insurrectos controlaban varias radioemisoras y comenzaban a difundir por el país proclamas golpistas. Mientras tanto, las guarniciones cuyanas adhirieron al movimiento y otros alzamientos militares se reprodujeron en varias provincias. Incluso algunas fracasaron, como la comandada por el general Pedro Eugenio Aramburu en Curuzú Cuatiá, quien fue rodeado por tropas leales y obligado a huir. (Pigna, F. en El Historiador) ¹³⁸

En un intento fallido del bombardeo en Plaza de Mayo y luego de tres días de duros y cruentos enfrentamientos, Perón renuncia y asume el general Eduardo Lonardi, legitimado por amplios sectores (partidos políticos, empresarios Iglesia, etc.). “La embajada de Estados Unidos aseguraba que el nuevo gobierno era el “más amistoso” que había tenido en años. Incluso la cúpula de la CGT se mostraba ahora prescindente” (op.cit.). Resultan significativas las expresiones del contraalmirante Arturo Rial quien dijo a los trabajadores municipales: “Sepan ustedes que la Revolución Libertadora se hizo para que en este bendito país el hijo del barrendero muera barrendero” (op. cit.).

El ex gobernador, para el año '68 condena sólo algunos Golpes de Estado, a otros los caracteriza como *simples* y a algunos directamente los omite, ¿Cómo interpretar la omisión de tan importante represión? ¿A qué se deben estas ausencias? ¿Implícitamente lo está avalando? ¿O permanecen en el silenciamiento y en el temor? Además, cierra lo expresado en el artículo periodístico diciendo que, las *Fuerzas Armadas no tienen otro camino que acciones violentas para aplacar tensiones sociales*, producidas por inadecuadas conducciones económicas. ¿Cabría la posibilidad de interrogarse, quién, quiénes y para qué forzaría al pueblo para que saliera a las calles a manifestar sus preocupaciones laborales? Pareciera que no se alcanzó a advertir que era necesario que se escuchara, que se interpretara y se sintonizara el malestar popular, así se fue clausurando la posibilidad de hacer política preguntándose al respecto, y, por otro lado, redujo la función de los militares a la represión para establecer y encauzar el orden “constitucional”. Mirada reduccionista en una relación término a término, casi como una ecuación matemática; la implementación de un

¹³⁸ <https://www.elhistoriador.com.ar/>

paquete de medidas económicas que, al tener un efecto desalentador para la producción y el trabajo, aumentó la tensión social y la respuesta inevitable por parte del poder político, fue la aplicación de medidas represivas en nombre de la paz y el bienestar social.

Se reducía “el problema” al caos, que justificara el accionar del poder militar, una manifestación más del disciplinamiento con que los países centrales regulaban el accionar de toda la vida política y social de Latinoamérica. No parece advertir García una mirada de tipo relacional y dinámica de ese juego de la democracia y del autoritarismo, no se identifican conexiones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio. No dejan de ser riesgosa para nuestra sociedad las miradas sesgadas y reduccionistas, dado que se constituyen en grandes narrativas que sedimentan y se reproducen socialmente. Y si tales narrativas provienen de las estructuras de poder gubernamental, se suelen validar como verdaderas y sin mediar intervenciones sociales. Porque además otras estructuras se encargan de legitimar este tipo de relatos. Se constituye en un gran desafío el de desmontar estos relatos para comprender políticamente lo que sucedió con cada intervención militar y que terminó nuevamente con el derrocamiento de la gestión.

2. Reconstrucción y Desarrollismo

El terremoto en la provincia de San Juan, ocurrido en el año 1944, ocasionó la muerte de miles de personas, la destrucción de viviendas, edificios públicos, obras históricas, educativas y culturales, con el consecuente deterioro de la economía regional. En la emergencia tras el terremoto intervinieron distintos organismos como el Banco Hipotecario Nacional, el Instituto Provincial de la Vivienda y se creó el Consejo de Reconstrucción de San Juan, dependiente del Ministerio del Interior, además de líneas de subsidios -que continuaron durante varios años- con el único objetivo de reconstruir la provincia.

San Juan por aquellos años, además de estar destruido, no contaba con normativas para llevar a cabo un proceso de reordenamiento económico y social. Desde el año '46 y hasta el '62 las gestiones de gobierno se ocuparon significativamente en la construcción de viviendas, edificios públicos, instituciones escolares, culturales y sanitarias, además del plan de construcción de obras de urbanización, hídrica y tendida eléctricas en zonas alejadas a la ciudad capital.

“El decreto 773/56 prevé la construcción de 53 modernas escuelas, 15 municipalidades departamentales, 20 comisarías, registros civiles, juzgados de paz, bloques de edificios donde funcionan los ministerios provinciales y la dirección de escuelas, tribunales y otros organismos estatales, la cárcel modelo, el observatorio astronómico Félix Aguilar, el edificio de la Dirección de Turismo, la construcción de cinco grandes avenidas, ensanchamiento de calles, construcción de nuevas plazas, electrificación pública y otras. Además, el decreto prevé la construcción de la Casa de Gobierno, la Jefatura de Policía, la Cámara de Representantes el Palacio de Tribunales y otras” (Bataller, 2019, p.1)

Casi inmediatamente en la provincia comenzaron a implementarse diversos planes para reconstruirla y para el '58 la gestión desarrollista debió dar continuidad a este proceso y estructurarla en base a normativas claras para un reordenamiento administrativo y jurídico adecuado.

Es así como en el inicio de sesiones del Dr. García expresa al respecto:

“Pero el asunto en obras públicas se encuentra estrechamente vinculado a un problema ya viejo y conocido de los habitantes de esta provincia: la reconstrucción de San Juan [...] es definido mi concepto sobre esta materia. Nuestra reconstrucción no consiste solamente en levantar los edificios públicos destruidos por el terremoto de 1944 ni solamente en el trazado y remodelamiento de nuestra ciudad, para hacer de ella la más moderna de la República, ni solamente en aumentar las posibilidades crediticias del banco Hipotecario Nacional [...] ha de ser la inversión en obras retributivas, que signifiquen la reactivación de la economía provincial, la creación de fuentes permanentes de trabajo, la construcción de caminos [...] el aporte serio a la solución de la vivienda popular y puede la Nación quedar tranquila, ya que los sanjuaninos saldremos por nuestros propios medios, remodelar nuestra ciudad, ensanchar sus calles, levantar sus edificios públicos y nuestras escuelas” (Gob. De S.J., 1958 , p. 14)

A posteriori, cita como modelo a seguir a una gran potencia como Alemania, que, siendo también devastada, se dispuso a hacer la reconstrucción comenzando por la implementación de políticas económicas e industriales por sobre la reconstrucción en obra pública. Y en un anhelado ideal de reconstrucción continúa:

“Pero no podemos dejar la reactivación de nuestra economía librada a la buena voluntad o a la correcta comprensión de las autoridades nacionales. El esfuerzo provincial [...] ha de ser hecho al máximo. En la medida de nuestras posibilidades debemos propender al aumento del área de cultivo de la vid, problema íntimamente ligado a las soluciones hidráulicas de la provincia y nuestra industria madre debe ser protegida sin juntas reguladoras que vuelquen nuestros vinos en las acequias, y sin ordenamientos, que, a la inversa, vuelquen el agua en los toneles. Necesitamos completar en nuestra provincia nuestro proceso económico vitivinícola. Protegeremos al pequeño productor y al pequeño bodeguero, fomentaremos cooperativas de producción de industrialización y comercialización [...] Estudiaremos [...] un régimen más adecuado para la colonización de las tierras fiscales , como así también será necesaria una modificación del régimen de colonias agrícolas que permita a los agricultores que trabajen en las mismas , más facilidades para la provisión de herramientas de trabajo, franquicias de crédito, etc., y logrará así retraerlos de la angustia y el desánimo que hoy les aqueja. Fomentaremos sin retaceos la industrialización en la provincia, a la vez que daremos al campo todo el impulso que sea necesario y que nuestras posibilidades lo permitan” (Gob.de S.J., 1958, p.15)

El escenario económico y social de la provincia era muy particular y requería del diseño de políticas precisas para “levantar” la ciudad y alcanzar cierta independencia de los aportes de la Nación -tal como lo expresaba el gobernador- era otro gran desafío. Se apuesta fuertemente a implementar una política pública provincial productiva -como era el caso de la vinícola- tanto del campo como de la industria; tanto del pequeño, como para el gran productor. Pareciera que, en estas consideraciones, recupera a un sujeto político con identidad regional y que sea protagonista y beneficiario de lo que produce. Sin embargo, la política provincial entiende que el rol del “Estado

debe servir solamente como impulsor, como respaldo de la acción privada [...]” (Gov. De S.J., 1959, p.17)

Las condiciones de *seguridad y estabilidad* que requería el proyecto estaban en sintonía con la nación. García definió tales condiciones en virtud de estabilizar las cuentas financieras de la provincia y racionalizar la administración pública. Para el saneamiento se necesitaba una reforma tributaria y para la racionalización, se necesitaba eliminar el “exceso” de puestos de trabajo que eran absorbidos por el Poder Ejecutivo y generar puestos de trabajo con financiamiento privado.

La gestión del gobernador pareciera que se conformó en un escenario complejo, por un lado, había que *reconstruir* la provincia con escasos recursos, lo que implicaba establecer prioridades al respecto y, por otro lado, *modernizar* tanto la obra pública, como la dimensión administrativa, jurídica y cultural al modelo de desarrollo nacional vigente. Se configura un proyecto de Estado que auxiliaba y subsidiaba a los sectores que sólo lo necesitaban; desde la iniciativa para proteger la entrega de una vivienda social, de subsidios para la compra de herramientas e insumos para el trabajo de campo, la erogación de Becas para estudio, hasta el estímulo para la iniciativa privada, entre otras líneas. En virtud de este último aspecto, cree que, “[...] el motor del progreso económico, será también nuestro deber el de propugnar y apoyar cualquier iniciativa privada que nos lleve a resolver tan básico problema, como la creación de nuevos campos de empleo [...]” (Gov. De S.J., 1960, p.15).

Diversificar la economía se la comprende en la necesidad por reconstruir y modernizar la ciudad, se tienen que implementar formas paralelas de producción entre la economía tradicional y la economía moderna. Expresará: “[...] la provincia necesita, como todos los procesos de mutación, tienen por base la superación de la forma anterior. Pero no por eso debemos desechar o descuidar las tradicionales ocupaciones rurales de la provincia; al contrario, deberemos apoyarnos en ellas, conservarlas y perfeccionarlas y a su lado construir otras fuentes de actividad en los campos de la industria y la minería, para lograr así una realmente dinámica sólida estructura para nuestro futuro económico” (Gov. De S.J., 1959, p., p.15).

Entiende que el impulso a una *economía diversificada*¹³⁹ radica en conservar las formas tradicionales y estimular la iniciativa privada y casi como una ecuación, el problema del empleo se resolvería. El modelo económico productivo que se proponía, estimularía al sector privado y disminuiría el exceso de empleos en dependencia del Poder Ejecutivo -expresado por el gobernador- que, siendo la causa del deterioro económico tiene que verse modificado o *superado* por otras formas. Si bien se podría considerar que una economía diversificada genera fuente de producción en beneficio social, quizás también podría ser entendida como parte del objetivo del proceso de despersonización que el modelo requería.

Ciertamente, la creación de puestos de trabajo de tipo industrial y de los emprendimientos que los pequeños productores pudieran desarrollar, redundaría en una mejora en la economía. Sin embargo, lo que en estos párrafos no se advierte precisamente, es el alcance de los mismos, el rol del Estado como regulador del modelo económico diversificado, tampoco se menciona -en el texto

¹³⁹ Se podría comprender que el concepto de *diversificar la economía* a la que hacía referencia el Sr. Gobernador tiene cierta analogía con el concepto de diversificación económica, “La diversificación económica es el proceso de trasladar una economía de una fuente de ingresos única a múltiples fuentes de una gama creciente de sectores y mercados”, es decir que, consiste en aplicar un modelo económico en el que se volverá más diverso en los términos de los productos que produce, incorporar nuevos productores, nuevos productos y accediendo a nuevos mercados. <https://resourcegovernance.org/sites/default/files/documents/que-diversificacion-economica-queremos-en-los-paises-andinos.pdf> :7

del discurso inaugural- con quiénes, ni cómo lo implementará y bajo qué condiciones se llevará a cabo ese proceso de mutación y de superación de formas pasadas o tradicionales hacia la iniciativa privada. ¿Cómo el Estado provincial regularía este desplazamiento?

En la continuidad de la regionalización y de la diversificación económica y agrícola, varios “Departamentos (Calingasta, Jáchal, Iglesia y Valle Fértil) fueron incorporados al “Régimen Nacional de Promoción Económica” para zonas consideradas en etapa de subdesarrollo. La producción frutícola, hortícola, ganadera y minera serían la base de la actividad industrial de esta región, beneficiada con exención impositiva, apoyo crediticio, etc.” (López, Davire, 1998, p.301) Es así como se constituyó el denominado “Plan Cordillerano” para dar impulso a estas actividades económicas en la región.

“Buscaba ampliar la variedad de los cultivos de frutales, mejorar la siembra de álamos para protección de las plantaciones de frutales, y que puso en marcha una planta concentradora de jugo de manzana. Reorganizó el Banco de la Provincia como una entidad mixta, al que dotó de un departamento especial para otorgar créditos a los agricultores. Modernizó el sistema de canales de riego en torno a la capital y también en la zona de San José de Jáchal. Promovió también la electrificación rural”¹⁴⁰

En general y con ciertas especificidades y características, las políticas de promoción industrial en la Argentina, tuvieron como finalidad impulsar la economía de las regiones a través de la industria, el estímulo consistía en ventajas impositivas para aquellos sectores que realizaran inversiones de determinadas actividades y localizaciones. Además de generar fuentes de trabajo e impulsar el desarrollo económico de la región. A partir de lo anteriormente expresado, el denominado Plan Cordillerano, pareciera haber concretado la aspiración en materia de política económica respecto a diversificar la economía, dado que, a partir de la producción de una variedad de cultivos, fue necesaria la habilitación del tendido eléctrico, la optimización de los caudales hídricos, la centralización financiera, etc.

La producción del monocultivo de la vid y la consecuente industrialización, se constituyó siempre controversial por las distintas gobernaciones e intervenciones que tuvo la provincia. Por ejemplo, por iniciativa de Federico Cantoni¹⁴¹ y mediante Ley 439 se sanciona el 23 de Febrero de 1932 la creación de la Bodega del Estado por la cual, el gobierno provincial tenía la facultad de regular la producción vitivinícola. Cantoni pensó en dar mayor elaboración de la vid a la provincia, protegiendo al pequeño viñatero y por consiguiente emplear a los sectores desocupados de la provincia, además de mejorar la calidad de los vinos. Américo García continuó con el proyecto refaccionando sus instalaciones, constituyéndose en una Bodega industrializadora. Posteriormente y por decisión del Gobierno de Leopoldo Bravo, “El Estado instaló cuatro molineras con fermentadores continuos con una capacidad de 750.000 litros cada uno y la bodega comenzó a funcionar.

Fue entregada a los viñateros para que se ocuparan de su administración y conducción [...] más de 3.000 pequeños productores se inscribieron para participar y ellos mismos eligieron a sus autoridades [...] Para la temporada 63/64, la CAVIC comenzó a comprar uva estableciendo un

¹⁴⁰ https://es.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9rico_Garc%C3%ADa

¹⁴¹ Federico Cantoni (1890-1956) sanjuanino, médico, político y diplomático argentino. Fue Gobernador de San Juan en el año 1923 y luego en el 1932 por la Unión Cívica Radical Bloquista.

precio rentable para los productores. Y al entrar en el mercado con volúmenes tan fuertes, el resto de las bodegas tuvieron que amoldar sus precios a los establecidos. Los bodegueros se quejaron en vano de esta política que distorsionaba el libre juego de la oferta y la demanda. La base de operaciones de la firma reunía a más de 10 mil viñateros de la provincia [...]” (Fundación Bataller).

En virtud de los procesos de reconstrucción provincial, fueron notables los avances de obra pública y organización administrativa en todas las áreas de gobierno (justicia, salud pública, vivienda etc.), durante cuatro años de gestión, con escasos recursos y teniendo como fantasma las intervenciones militares nacionales y provinciales, muchas se concretaron y otras quedaron programadas.

Pareciera que la reconstrucción fue significativa para San Juan y para la nación; las concepciones que motorizaron este impulso son las que se advierten en los términos de una modernización que no contara con aquellos aspectos típicos de la cultura sanjuanina. Ciertas formas de producción eran consideradas “tradicionales” o “viejas” por las cuales era necesario y de manera acelerada superarlas y “avanzar” hacia la modernización. El mecanismo por el cual se llevaría a cabo este proceso era el de la **racionalización**. Dicha estrategia implicaba la aplicación de una serie de rígidos controles de calidad centralizados, que debían garantizar, al mismo tiempo, una alta productividad y la reducción de costos.

El componente de racionalidad fue estructurante en todas las decisiones de la política desarrollista, penetrando en el campo económico, como en el político y como lo veremos más adelante en el educativo; la lógica del lucro y de la eficiencia como un modo de operar en las políticas liberales. Base economicista de la producción, escindido del sujeto que produce desde su campo cultural. La primacía del valor del mercado al tener como objetivo *estabilizar las cuentas financieras de la provincia y racionalizar la administración pública*. ¿Sólo eso importaba? ¿Acomodar las cuentas y racionalizar la administración? ¿En beneficio de quiénes? ¿Del mercado o de la política? ¿De los países centrales o del pueblo?

Dos componentes esenciales del modelo, estabilizar las cuentas y su respectivo mecanismo de control, a través de la regulación **económica, administrativa y planificadora racional**. El Sr. Gobernador al inicio de las sesiones legislativas del año 1959, profundiza estos conceptos de **planificación y administración** económica bajo la justificación de una crisis económica heredada y expresa, “[...] entre una economía ficticia y una economía lo suficientemente realista sobre la cual pueda estructurarse la recuperación argentina en forma definitiva, ha sido utilizado en el orden local para estudiar el ordenamiento institucional, tratar de mejorar el engranaje administrativo y fundamentalmente para la búsqueda de los elementos necesarios que nos permitiera la concepción de una planificación con sentido realista [...] que asegure un futuro de felicidad [...]” (Gov. De S.J., 1959, p.3).

Este nuevo modelo de desarrollo significó una sustitución acelerada de la estructura productiva tradicional, en la cual el grado de densidad de capital era mucho mayor, obligando a que la fuerza de trabajo fuera **competente** en los distintos niveles y calificada con respecto a las necesidades de la gran industria. La estrategia de implementar el planeamiento como instrumento más adecuado para prever, organizar, controlar y estandarizar la acción en todas las áreas en forma racional y sistemática. La provincia mostraba indicios de continuidad respecto del modelo de desarrollo por la cual las agencias de cooperación internacionales promovían la implementación de la doctrina de la planificación y la administración como sustento central de las reformas.

El gran ausente, el pueblo trabajador. *El esfuerzo provincial ha de ser hecho al máximo*; son connotaciones eficientistas sin mediaciones de las condiciones en las que se produce ese desempeño. No se habla tampoco de pleno empleo ni sobre las condiciones del mismo, tampoco se advierte que se articule este proceso de crecimiento económico - necesario, por cierto- con la integración de la educación para el trabajo en aquellos sentidos que propendan a la formación y consolidación del acervo cultural de los sanjuaninos.

El interés debía estar situado sólo en la producción y no en las condiciones de esa producción, ni en la formación de identidad laboral, ni en la consideración de la dignificación del trabajo, tampoco en los sentidos que conlleva para el propio sujeto y su comunidad; aun cuando en el año 1959 “se crea por Ley 15240 el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, este hecho es un hito fundamental en la historia de las profesiones técnicas en nuestro país [...] va fijando incumbencias de títulos [...] y organiza en una estructura al sistema de educación para el trabajo, desde su perspectiva industrialista” (Garcés, 2007, p.38).

La idea de la producción industrial estuvo fuertemente asociada a la de evolución economicista escindiendo el componente humano y las condiciones de producción. No se advierte, en el modelo desarrollista, que se conciba al Estado como regulador de ciertas actividades agropecuarias, electromecánicas, por ejemplo, agregando valor a fines comunitarios como los que produce la tierra; asegurando por cierto mejor calidad de vida. Se podría pensar, sin embargo, que, en el modelo de industrialización para el crecimiento económico, también se presentaron indicios de resistencia, y que quizás residen allí algunas causas del golpe de Estado. Dicha interpretación evolucionista, arraigó en la interpretación del nuevo orden de cosas, por lo que se pretendía de alguna manera imitar a los países desarrollados, que, como una nota saliente de época, una lógica del pasaje del subdesarrollo al desarrollo.

En esta línea de comprensión, Garcés expresa: “El desarrollismo no se propuso la introducción del concepto de trabajo en el sistema, como lo había hecho el peronismo, sino que sectorizó e institucionalizó la educación para el trabajo, en un circuito paralelo que comenzaba recién en el nivel medio de la educación” (Garcés, 2007, p.38). Podríamos entender, y retomando lo mencionado previamente; “García en el gobierno y las fuerzas armadas al poder”, y dado que se tenía *la bayoneta en la espalda*, los principios y objetivos eran los de las fuerzas armadas, éstas “no estaban interesadas por la distribución de saberes para el trabajo” (op. cit., p.39)

La apretada síntesis presentada sobre los avances que se manifestaron en obra pública, administración y reglamentación, respecto de la reconstrucción, dan cuenta de un proceso de modernización que, lejos de ser continua, gradual, compleja, nacional y consulta, integral, fue “acelerada”. Fiel y ajustada a las formas prescriptas por cada seminario, encuentro y conferencia con los países centrales y que, en el plano de la dimensión empírica, el diario local se hacía eco de la misma. (Ver ANEXO I) La dinámica del cambio a nivel de las estructuras organizativas del sistema productivo, fue abordada como si se tratase de simples estructuras, que en la medida que se advertían como disfuncionales, debían desaparecer de la noche a la mañana; aun en el relato sobre la implementación de las formas paralelas de producción; la supremacía estaba en un binomio *viejo/nuevo que requería su mutación*.

Dicho binomio, no era una simple expresión, significaba una ruptura, un quiebre acelerado y una implantación de una visión de desarrollo capitalista y la racionalidad que lo orientaba.

En definitiva, se podría entender que la necesidad por reconstruir la ciudad fue la narrativa que justificó -durante esta etapa- el avance de un modelo económico capitalista que tendía a impulsar los componentes individualistas del mercado. El sentido más profundo consistía en un no retorno a lo arcaico, tradicional o viejo, para poder avanzar de manera acelerada y parecerse a las ciudades más modernas del mundo, por medio de la armonización de los distintos sectores de la sociedad. Así al interior del gran “consenso” en torno a la modernización, que en apariencia permitía escoger solamente entre lo joven y lo viejo, surge un “arcaísmo más radical”. La balanza se inclinaba inevitablemente a lo nuevo, lo joven, lo renovado y esperanzador como un punto álgido de la modernidad y para ello era necesario aquietar a la política o en los términos de Rancière “sustraer a la política”, es decir su reducción a la visión pacificadora, unificadora y homogeneizadora.

El desarrollismo fue pensado como respuesta a las prescripciones de los países centrales y con *la bayoneta en la espada* las fuerzas armadas sentaron una vez más las bases para un proceso de reconstrucción y reestructuración en los términos económicos, políticos y sociales consolidando un modelo de dominación y exclusión.

3. Ideales desarrollistas en la reconstrucción educativa y cultural

El proyecto desarrollista provincial situó al campo educativo en centro de la escena de la economía regional que, además se constituiría en un componente que reordenaría e impulsaría la movilidad social de los sectores más desfavorecidos.

En la sesión inaugural de la gestión, García le asignó - como en las otras áreas - un apartado significativo a la educación:

“Partimos del principio fundamental de que son fines esenciales de la enseñanza, la formación de la personalidad y la capacitación del individuo, y a lo cual agregamos con los mejicanos, que “la educación tiene el propósito de disminuir las desigualdades sociales y económicas”. La escuela pública debe enseñar al niño a vivir en un mundo en que se halla, enseñando en forma sistemática las ocupaciones que constituyen la vida. Los problemas sociales y económicos exceden sin duda en mucho, a los marcos institucionales de la educación, pero no por ello éstas deben permanecer ajenas a los mismos [...] la evolución social supone un proceso de integración, en el cual la enseñanza desempeña un papel de gran importancia. Para que nuestra escuela quede a la altura de estos conceptos modernos, es indispensable la renovación de métodos pedagógicos, como así mismo la incorporación de los elementos técnicos logrados en los últimos tiempos [...] que se desarrolle al mismo tiempo que el país. Esto implica además, decir que la escuela ha de adoptar sus planes dentro de estos conceptos en las zonas en las cuales se desarrolla su acción, desapareciendo así la estandarización de la enseñanza [...] Pero no podemos silenciar el hecho de que el derecho a aprender no podrá ser ejercido por todos los habitantes de nuestra provincia o de nuestro país, mientras no hayamos logrado las condiciones materiales necesarias para que todas las familias puedan enviar a sus hijos, cuando al menos a la escuela primaria” (Gob., De S.J., 1958, p.16,17)

En el citado discurso se advierten al menos dos líneas de reflexión. Por un lado, y en sintonía con la línea nacional, aparece un elemento significativo, la formación y capacitación de un sujeto para disminuir la desigualdad social y económica. Ya no se expresa como pobreza y sí como desigualdad, es decir que visibiliza que unos poseen lo que otros no; sin embargo, pareciera que se encubre cierto grado de responsabilidad por parte del sujeto que no se formó o no se capacitó y que esa sería la causal de su desventaja frente a otros que sí se capacitaron.

Respecto de **formar/capacitar/educar**, es necesario hacer algunas aclaraciones conceptuales. Capacitar “remite a la simple distribución de habilidades instrumentales específicas” y educar “es un concepto más amplio que, si bien incluye la distribución de capacidades instrumentales, se extiende a prácticas de apropiación y reproducción de un saber tendiente a la comprensión crítica y concretizante de la realidad histórica como proceso dinámico” (Gentili, 1994, p.11).

Los términos de capacitación y de educación son utilizados indistintamente, además, como nunca son ingenuos, en esta oportunidad se diluyen en su especificidad y encubren bases conceptuales bien diferenciadoras. El de capacitación tiene su raíz en postulados economicistas, reduciendo la función de la escuela a la distribución, a *la renovación de métodos pedagógicos, como así mismo la incorporación de los elementos técnicos logrados en los últimos tiempos*, a la incorporación de las habilidades técnicas instrumentales y ajustadas a la realidad que le toque vivir al niño. Y el de educación, en cambio, tiende a enfoques sociales e históricos, emancipadores que habilitan a la comprensión y transformación de esa misma realidad que vive el niño.

Por el otro, entiende que la función de la escuela se reduce al ámbito de la institución formal cuando sólo ella es la que *debe enseñar al niño a vivir en un mundo en que se halla*; si bien es cierto que ella constituye un tipo de organización históricamente construida donde acontecen prácticas sociales y culturales, no es el único lugar donde se producen y reproducen prácticas educativas. En definitiva, la escuela no es sinónimo de educación, en el sentido de la existencia de saberes que son contruidos, reproducidos y resistidos socialmente en y desde otros ámbitos, que van cobrando nuevos sentidos, a lo largo de la realidad histórica por la que atraviesan dichos pueblos.

La escuela sanjuanina, aspirante a *moderna*, no dejó de ser funcional a las lógicas de intercambio y de rentabilidad requeridas por las lógicas de acumulación capitalista; buscaba la integración con *la dinámica económica y debe ser quien, con métodos y técnicas pedagógicas modernas provoque la disminución de tales desigualdades*. Así parece situar a la escuela como reparadora de problemáticas económicas y sociales más generales. Los conceptos modernos de los que la escuela debe apropiarse, requieren, por un lado -tal como nos advierte Gentili - una lógica del cambio de organización con dos dimensiones no excluyentes. Cuando se busca la “superación” de una estructura hacia otra, “no da cuenta con precisión de la naturaleza del cambio de organización que caracteriza a la producción capitalista” (Gentili, 1994, p.149) Es decir que, en la narrativa sobre la modernidad escolar está implícita la dialéctica de los conceptos “continuidad y ruptura”; como una “organización rígida y flexible”. “Lo que en verdad se produce es una ruptura en la estructura morfológica -construcción y reparación de edificios a la altura de los diseños por los países centrales- asociada a un proceso de continuidad estructural en la misma “razón de ser” de las instituciones productivas” (op. cit.). Es decir que, la escuela se flexibilizará en cuanto a sus rasgos fisonómicos y esto constituirá una ruptura, sin embargo, dará continuidad y repetición a concepciones acerca de “una particular visión acerca del desarrollo capitalista y de la racionalidad que orienta” (op. cit., p.150)

En definitiva, la escuela repetirá la división de clases, los mecanismos excluyentes de selección a través del mérito, de la selección del más apto, los mecanismos de seguimiento y control; tanto es así que en el mensaje inaugural sólo menciona al *niño*; no hay género, raza, lengua, clase, que incorpore esta categoría. No se advierte alguna referencia al niño en situación de calle o sometido al trabajo infantil, tal como se mencionó previamente en la nota sobre la “*proliferación de lustrabotas en la vía pública*”. El niño que asiste a la escuela y que con esfuerzo y sacrificio se capacite, será responsable de su propia movilidad social ascendente.

Respecto al derecho a la enseñanza, que como piso establece la enseñanza primaria, sólo será posible si se dan garantías en las condiciones materiales. Ahora, estas condiciones materiales -lo cual es una condición básica para el proceso de enseñar y aprender- ¿las garantizará el propio sujeto formado y capacitado? O ¿será el Estado como responsable de dar tales garantías materiales? El interés está puesto en la libertad individual y en la iniciativa privada, se revaloriza la acción privada sobre la acción de los espacios colectivos y públicos.

El sujeto es situado como responsable de su propia desigualdad y en respuesta a ello, se *elaborarán planes o programas articulados con su cotidianidad regional para alcanzar un mínimo de formación de enseñanza primaria*; da cuenta, además de componentes liberales, de un sostenido mantenimiento de los sectores pobres “en su lugar” (Mészáros, 2008:45) Pretendidos “arreglos” institucionales que carecen de una verdadera transformación. Se deja a los sectores más vulnerables reducidos a su realidad más próxima, sólo para que se “conformen” y “sobrevivan” gracias a la capacitación de los métodos técnicos más modernos. El modelo requería nuevas fisonomías de exclusión; se los excluye de la consideración como sujetos transformadores y se los condena en el lugar de objetos y a la marcada división social del trabajo, intelectual o manual. Nuevamente se considera un sujeto hacedor, técnico y despolitizado Al respecto y con una mirada democratizadora Gramsci expresará: “[...] no hay actividad humana de la cual se pueda excluir la intervención intelectual - el *Homo faber* no puede ser separado del *Homo sapiens*- más allá de eso, fuera del trabajo, todo hombre desarrolla alguna actividad intelectual [...]” (op.cit.)

La base empírica de este componente ideológico se expresa respecto de la educación rural, en párrafos subsiguientes de ese mismo inicio de sesiones:

“[...] la enseñanza en los medios rurales, y junto a ello al maestro rural. Digamos en cuanto a la primera, que su función fundamental ha de ser la forma técnica que facilite en los sitios de producción, el desarrollo de la industrialización de la educación agropecuaria y la formación de centros poblados que proporcione elementos de bienestar y de cultura, ayudando así a superar las condiciones de atraso general en que se encuentra nuestra población rural. En cuanto al maestro rural, su situación será contemplada a la luz de los modernos conocimientos [...]” (Gob. De S.J., 1958, pp.17-18)

Entiende que, la enseñanza rural deberá estar enfocada en consideraciones netamente económicas y atravesadas por un proceso de tecnificación para el desarrollo agropecuario. Desarrollo instrumental, que, de la mano del bienestar, de la cultura y atendiendo a las condiciones de trabajo - económicas y de formación- del maestro, se superará el atraso de los contextos rurales. Pareciera que quien *contemplaría la situación* laboral del maestro sería el Estado, aunque no lo menciona abiertamente.

¿Hablar de educación rural es igual que hablar de educación popular?

La educación en contextos rurales es un componente de lo que se da en llamar en el Siglo XX como Educación Popular. Lo que se advierte en el presente escenario discursivo, es cierta preocupación por escolarizar a un sector agrícola, olvidado o negado que presente rasgos de “atraso” exclusivamente económico. La educación rural entendida así, como racionalidad instrumental en tanto que dé respuesta al proceso de industrialización y a la necesidad de reproducir más ampliamente el sistema económico que el proyecto desarrollista requiere, no habilitará para un proyecto político-educativo que mire *al otro* como un sujeto culturalmente diferente y no atrasado, que habilite a pensar otra realidad, con conciencia de clase.

García hace una referencia a la educación rural desde su propia experiencia de vida, como el gobernante que nació en tierras agrícolas y alejadas de la ciudad capitalina, entiende que existe un desarrollo desigual en términos económicos y que se tiene que trabajar en pos de eso; es una mirada significativa. Sin embargo, pareciera que se presentan ciertas ausencias en el discurso seleccionado, respecto de algunos componentes como la de sujeto histórico y político -estudiante y docente- que, en su proceso de formación integral se constituya politizado para transformar las relaciones sociales de producción y desde esa conciencia reflexiva que elabore acciones organizadas de trabajo productivo para su bien y el de la comunidad. No se advierte alguna expresión sobre habilitar un espacio de diálogo para escuchar las demandas de ese mismo sector que él considera que se encuentra en estado de atraso.

Si bien la educación popular, en los términos que hoy se conoce, como propuesta pedagógico-política de construcción de ciudadanía, tiene sus inicios en años posteriores en Brasil con Pablo Freire, se hizo una aproximación en los datos recolectados en el afán por encontrar vestigios que habiliten a pensar la existencia de un terreno fértil de políticas educativas populares, aun inciertas en un proyecto desarrollista.

3.1. Una mirada a la cultura desarrollista

El desarrollo de las artes, el teatro, la cinematografía, la música, la radiofonía, etc., habían comenzado a constituirse como áreas de la investigación y de la producción, con notables avances en la industria nacional luego de la segunda guerra mundial. Fueron los precedentes del modelo desarrollista y es así, que al comienzo del '58, se impulsa fuertemente a través de:

“[...] la creación del Fondo Nacional de las Artes¹⁴², el Instituto de Cinematografía¹⁴³ y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial¹⁴⁴. A finales de los años ´50, fundaciones como Ford y Rockefeller subvencionaban proyectos de desarrollo en América Latina y el Museo de Arte Moderno de Nueva York realizaba muestras de arte norteamericano como la cara cultural de la guerra fría. En Argentina, la firma Siam Di Tella era líder en la producción de electrodomésticos y en la industria automotriz. Tomando el modelo norteamericano de financiación corporativa se creó, a principios de los ´60, la Fundación Di Tella¹⁴⁵, que promovía la investigación social, económica y cultural [...]”¹⁴⁶.

“Buenos Aires pretendía proyectarse como un centro cultural internacional con una vanguardia artística propia y reconocida en el extranjero” (op.cit.). El impulso y el amparo proteccionista de la Fundación habilitaron la expansión de la conciencia histórica con logros tecnológicos y artísticos, parecía distinguirse, por un lado, que dicha expansión mantendría componentes modernos de los países centrales y por el otro, consolidaría la identidad nacional que era requerida.

Algunos artículos referidos a este movimiento recuerdan el impacto que generó la creación del Instituto Di Tella en la imagen renovada de una de las principales calles de Buenos Aires, por donde circulaba la aristocracia porteña, cerca del Jockey Club y próximo a la Facultad de Filosofía

¹⁴² El Fondo Nacional de las Artes fue creado por Decreto Ley N° 1.224/58 en fecha del 3 de febrero de 1958 con el único propósito de fomentar el patrimonio cultural de la nación, consiste en la ayuda económica para estimular y alentar todas tipo de actividades, artísticas, literarias y culturales, a través de la administración, distribución de los recursos para la producción cultural de los artistas argentinos y su difusión en el exterior. Gracias a este fondo nacional se pueden viabilizar certámenes, exposiciones, subvencionar bibliotecas, museos, misiones culturales etc. “El Fondo Nacional de las Artes no podrá tener participación en ninguna clase de empresa”. (Fuente: wikipedia.org.)

¹³⁴ El Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales – INCAA- fue fundada el 15 de enero de 1958 constituyéndose como un ente público no estatal, Dependiente del Poder Ejecutivo Nacional Secretaria de Cultura y cuyo 1er presidente del Instituto fuera Luis Puenzo. La finalidad del Instituto fue el fomento y el estímulo económico y la regulación de la actividad cinematográfica en el país. (Fuente: wikipedia.org.)

¹³⁵ El Instituto Nacional de Tecnología Industrial - INTI- fue creado mediante el Decreto Ley N° 17.138 el 27 de diciembre de 1957 como un ente autárquico dependiente del Ministerio de Desarrollo Productivo. Teniendo como finalidad impulsar y fomentar el micro emprendimiento nacional, promoviendo el desarrollo económico e industrial del país a través de la creación e innovación y la transferencia de tecnología. El INTI se creó como, un instituto de investigaciones aplicado a la industria nacional. (Fuente: wikipedia.org.)

¹⁴⁵ Don Torcuato Di Tella (1892-1948) de origen italiano, industrial, se lo caracteriza como un hombre filantrópico y de espíritu antifascista, llega a la Argentina a temprana edad y sus comienzos comerciales fueron a través de la invención de una amasadora de pan en 1911 creándose así la empresa SIAM “Sistema Industrial de Amasadoras Mecánicas”. Participó de reuniones en la OIT representando a la Argentina. En su honor y a su espíritu humanista, su familia funda en año 1958 “El Instituto Di Tella”, constituyéndose como un centro de investigación cultural sin fines de lucro dando así un fuerte impulso educativo y cultural de artistas nacionales y regionales. (Fuente: wikipedia.org.)

¹⁴⁶ <https://www.zonadeobras.com/expedientes/2015/03/17/el-instituto-di-tella-la-cultura-de-buenos-aires-entre-dos-fuegos-203175/>.

y Letras, “El músico de rock Claudio Gabis, ofrece la visión que tenía un joven a finales de la década de los 60: “El área de influencia del Di Tella, se notaba por el sutil aumento del largo de los cabellos masculinos y la proliferación de todo tipo de vestimentas más o menos estrafalarias. El cambio era tan notable que uno pensaba que podría encontrar a John Lennon o Mick Jagger tomando un refresco” (op. cit.)

Fue el lugar de inspiración de muchos y variados artistas y en el que se dieron las condiciones de posibilidad de poner en crisis dogmas y postulados extranjeros de organización humana acerca del buen proceder, el buen comportamiento, con estilo moderno de buenas y sanas costumbres; ruptura que aun por poco tiempo fue reemplazado para dar origen a lo placentero y a lo genuinamente popular.

Sergio Pujol, - historiador, investigador del CONICET y especializado en música popular- en un artículo periodístico, recupera expresiones de su libro “La década rebelde” y comentará las distintas visiones contradictorias que se evidenciaron por aquella época en una mezcla de individualismo y de utopía social. Respecto del movimiento que agitó dicho Instituto y expresará:

“[...] Daniel Bell, acaso el sociólogo neoconservador más lúcido, afirma que todo lo que había en los 60 no era más que "la patética celebración del yo, un yo que había sido vaciado de contenido y que se disfrazaba de ser vital mediante la representación teatral de la revolución". Desde el marxismo, Frederic Jameson consideró a los años 60 el momento de rotación de la cultura occidental; ese "giro cultural" que desembocó en el posmodernismo [...]En este caso, uno de esos nudos repetidos a lo largo de los 60 es el de las grandes rivalidades: Borges-Sabato, Jauretche-Guido, Ginastera-Juan Carlos Paz, Piazzolla, Rovira, realismo-vanguardia, tradición-modernidad, nacional-universal, libro-televisión[...]"¹⁴⁷.

A los años '60 los define como un tiempo de polémicas, dado que el valor estaba puesto en “la negación crítica”, entendido como aquel impulso de creación generado por la oposición de todo aquello injusto, sin embargo, no se desconocía el pasado, que, reconociéndose en él, emergió reivindicando a “los malditos y silenciados” (op. cit.). Dicha rebeldía de la juventud, también fue tomada de otras revoluciones y movimientos en defensa por lo popular, del rescate por la identidad nacional y latinoamericana, recuérdese el movimiento peronista, los antecedentes del movimiento cubano etc. Interpela Pujol respecto a que no debe ser leído como un movimiento de jóvenes rebeldes de una minoría ilustrada, sino que se constituyó en un valioso elemento de expansión cultural presente en infinidad de personas, lugares y situaciones.

La política cultural del desarrollismo sanjuanino se vio impulsada por el efecto nacional y aunque “semejante revuelta no llegó en todos sus alcances a San Juan, expresó su espíritu de época que evidenciaba necesidades de expresión en un contexto socio político conflictivo” (Lage, S. citado en Mariel y otros, 2003 , p.167) y es así que asumido García a la gobernación se crea por primera vez la “Dirección General de Cultura por Ley N° 2074 , la creación del Instituto Superior de Arte Escénico y bajo su Dirección el Teatro Vocacional, Teatro de Títeres, Teatro Infantil, una Escuela de Declamación y Danzas, Coro Infantil, conjunto de Radio Teatro y un Circulo Cinematográfico Provincial” (Zibarelli, S. citada en Mariel y otros, 2003 , p.29). Muchos niños y jóvenes tuvieron

¹⁴⁷ Fuente: Diario La Nación “Los Imborrables años sesenta” fechado el 6 de octubre de 2002

la oportunidad de crear un hacer cultural diferente y pudieron además presenciar diferentes puestas en escena, gracias a la creación del - ISA- Instituto Superior de Arte Escénico.

Siendo nombrado Rufino Martínez¹⁴⁸ a cargo de la Dirección, las aspiraciones del Sr. Gobernador, respecto de la creación de la Dirección General de Cultura consistían en que , p.

“La Dirección de Cultura debe complementar mediante el empleo de los elementos de la comunicación a su alcance, la transmisión de la cultura. El Teatro, la música y la literatura deben considerarse como vectores altamente efectivos en la obra de difusión de la cultura universal y nacional. Deberá contar con una radiodifusora con fines exclusivamente culturales y educativos [...] el cargo deberá ser uno de los mejores remunerados [...] ya que requiere de quien lo ocupe de una vastísima preparación humanística y un profundo conocimiento del país y del pueblo. Sólo por concurso nacional de antecedentes [...] debe elegirse el candidato [...] toda acción de la Dirección de Cultura debe ser absolutamente objetiva y no debe influir en ella la ideología o sectarismos ajenos a la naturaleza de la cultura” (Mariel y otros, 2003, p.28)

Algunas de las mencionadas aspiraciones fueron concretadas como políticas de Estado a través de la construcción de obras e impulso normativo cultural: se comenzó con una organización de dos “Escuela-Taller” de música y pintura con profesionales de gran reconocimiento sanjuanino y ya para Abril de 1960 se produce una transformación y el Instituto Superior de Arte Escénico -ISA- presentó funciones educativas y actorales “fue uno de los brazos que constituyó la Universidad Provincial de San Juan” (Malberti, 1994 , p.27)

El Instituto creado como un espacio articulador entre lo público y lo privado, marcó un antes y después en el campo intelectual-artístico de la cultura sanjuanina; todo hace parecer, que en sus comienzos dejó de ser un campo de buenas intenciones, aislado, parcial, privado, para constituirse en un amparo institucional a través de un órgano de gobierno. “Muchos factores contribuyeron al nacimiento del ISA en San Juan; cambios políticos y sociales; y a nivel particular, también ciertas personas e instituciones fueron importantes [...] dos instituciones culturales que lo antecedieron: OASIS y REFUGIO [...]” (Ogás Puga, citada en Mariel y otros, 2003, p.37)

Las/os investigadoras/os sanjuaninas/os que editaron el Libro “Telones de Arena”, consideran que, las instituciones -mencionadas previamente- formaron parte de un “protocampo intelectual”, habilitando finalmente la creación del ISA. Que siendo creadas en los años ´30 - años de alta conflictividad política mediada entre periodos de gobiernos demócratas como el de Cantoni y de intervenciones federales-, cumplían la finalidad de organizar eventos, conferencias, charlas, debates consolidando además artistas, escritores e intelectuales cuyanos.

“Con el apoyo de una sólida base estructural, el ISA se constituyó en cinco escuelas de Artes Plásticas, de Música, Danza, Arte Dramático, y la Escuela experimental de Títeres, las que constaban con aproximadamente 300 alumnos [...] y anexa al Instituto funcionaba la Biblioteca

¹⁴⁸ Rufino Martínez asumió el cargo de Director de Cultura a los 70 años de edad. Nacido en la localidad de Huinca Renancó y luego se traslada y se radica en San Juan. Fue poeta y escritor.

Procesa Sarmiento de Lenoir, provista de libros, revistas, catálogos y folletos [...] “(Crubellier, M. citada en Mariel y otros, 2003, p.61). La ubicación geográfica del ISA fue en el Parque de Mayo, localidad alejada de la urbe, allí también “fue construida en el año 1963 una Sala para el teatro y la Dramaturgia provincial denominado El Globito [...] siendo demolido a finales del año 1964 [...] El desmantelamiento fue una decisión de claro sesgo restrictivo [...] 700 alumnos quedaron a la deriva en aulas prestadas, con todo el material formativo amontonado en depósitos [...]” (Fernández, J. citado en Mariel y otros, 2003, p.80).

El mencionado autor recupera algunas memorias de grandes artistas sanjuaninos y con un sesgo melancólico sienten que mientras duró el impulso artístico, fue un “tiempo maravilloso” (op.cit.)

Y a escasos años de transcurrida la gestión desarrollista, la penetración de duras críticas y las crisis económicas que se tradujo en un ajuste económico y desfinanciamiento en la producción industrial y comercial, impactó fuertemente en la Institución; la que comenzó el principio del fin de su cierre en los años de la dictadura de Juan Carlos Onganía en mayo de 1970.

La política cultural desarrollista en el ámbito del ISA, se instaló en y desde la precariedad, así lo expresaban las/os intelectuales artistas que fueron pioneros y protagonistas, señalando:

“ [...] situación institucional inestable, la precariedad edilicia y de toda su infraestructura y el papel de un estado que sólo atendió el pago de los salarios [...] idea ambiciosa que se contradujo con circunstancias negativas a las que se vio sometida la institución [...] por otra parte, el ISA dependió de la Dirección General de Cultura, por lo que los docentes que trabajaron allí no percibían sueldos como tales, sino como empleados públicos, significando esto una desvalorización de su rol y su correlato en lo económico. Es necesario destacar que la Dirección General de Cultura no tenía injerencia sobre el instituto, en consecuencia, estos profesores no contaron con las prerrogativas propias de la actividad.” (op. cit., p.116)

A poco de su constitución y no pudiéndose definir acciones de sustentabilidad en materia de política cultural se fue produciendo un nuevo giro cultural, dado que un ala artística fue desmembrándose de a poco y con las nuevas políticas de estado provincial fueron absorbidas por la educación superior y otra ala continuó su actividad en los ámbitos privados. “[...] de hecho, la recuperación de las acciones del ISA excluyó al teatro; el área musical y las artes plásticas fueron absorbidas con la creación de la Universidad Provincial, y la danza encontró su refugio en academias privadas” (Lage, S. citada en Mariel y otros, 2003, p.169)

Posteriormente se unifican en Escuela de Danzas, La Experimental de Títeres y en los Departamentos de Música y Arte escénico, y para el año 1961 se consolida en cuatro Departamentos: Artes Plásticas, Música, Danza y Arte Dramático; que a futuro se le da estructura universitaria con un gobierno elegido por los docentes en el cargo de Rector, Vice- Rector y Secretario General. Así recuerda su hermano la obra cultural de Américo. Ver ANEXO IV.

Pareciera que aquello incipiente, creativo, con ansias de libre expresión, y el hecho de que los artistas habían encontrado “un lugar” para su expansión y creación, se reconvierte desde la política, unificando las especialidades, excluyendo otras y produciendo un giro cultural impensado que, además -por lo expresado por intelectuales artistas de la época- se tradujo en una decisión inconsulta, lo que generó cierta disconformidad y malestar al respecto.

En la categoría ya de Repartición del Estado y en la necesidad de otorgar títulos, se consolida posteriormente el Decreto para la creación de la Universidad Provincial “Domingo Faustino Sarmiento” el día 22 de enero de 1962. Siendo “inaugurada el 11 de septiembre de 1964, cuyo primer Rector fue Juan Carlos Cámpora¹⁴⁹. La construcción del Museo Arqueológico se logró ya que se organizaron los departamentos de Antropología y Arqueología” (Mariel, y otros, 2003 30)

Es así que la Universidad Provincial, unificó tres instituciones formadas históricamente, “ISA”, “Instituto Superior de Magisterio” y la “Escuela de Periodismo Sarmiento”.

En tales aspiraciones modernizadoras, se fue consolidando una estructura cultural y educativa en la provincia de manera significativa, con escaso presupuesto y con profundo trabajo e inspiración de artistas particulares; en la nueva etapa “además se pueden anotar otros logros: consiguió un buen número de egresados, de los quince primeros inscriptos seis obtuvieron el título de Licenciado en Periodismo y en 1961, se aprobó el plan de estudios de una nueva carrera de Sociología y Ciencias Políticas que será el origen para el año 1967 del Departamento de Sociología y en 1964 del Departamento de Ciencias Políticas, cambiando el nombre por Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación dependiente de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento [...]” (Carrizo, E. y otro, op. cit., p.p.126-127)

Otro anhelo concretado y significativo para la cultura de la provincia, consistió en recuperar piezas históricas que habían sido trasladadas en gestiones anteriores a la provincia de Buenos Aires, y con ayuda económica de la provincia se establece en 1960, la compra de las piezas coleccionadas, creándose lo que actualmente en la provincia se denomina el “Museo Histórico Agustín Gnecco”, cuyo originario coleccionista fue un porteño de origen genovés radicado en la provincia Don Agustín Gnecco; dicha colección fue considerada una de los más grandes del interior del país, con aproximadamente 100.000 piezas.

“[...] con Archivos de Documentos y Biblioteca con ejemplares del Siglo XVII al Siglo XIX. El 14 de marzo 1960 se inaugura el Museo Histórico Provincial en base a los objetos donados por la Sra. Cesárea Garramuño de Godoy, mientras esto sucedía, el gobierno realizaba gestiones para que la familia Gnecco retornara a la provincia y trajeran las piezas que fueron llevados en el año 1943 al Museo Histórico Colonial de Luján, porque acá no consiguieron ningún apoyo local. Américo sí la apoyó. El primer anticuario perseverante de la provincia, Agustín V. Gnecco logró reunir piezas de gran importancia para la provincia y para el país, había fallecido. Su hijo Don Anabadro trasladó las piezas desde Lujan a la provincia: para el traslado utilizaron 23 vagones de ferrocarril hasta Mercedes y desde allí en camiones hasta San Juan y gracias a la gestión de la Unión Cívica Radical que permitió restituir, al Museo

¹⁴⁹ Juan Carlos Cámpora fue el Primer Rector de la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento (UPDFS) antecesora de la actual Universidad Nacional de San Juan entre los años 1964 y 1966. A Cámpora se lo recuerda por la defensa de la libertad, la justicia y la reivindicación de los derechos humanos, es así como él sostenía que se debía de conocer a los estudiantes de manera más humana, en relación a sus creencias y a sus maneras de pensar, su afán por formar intelectuales críticos fue el objetivo del 1er Rector y que además aplaudió los logros de la Revolución Cubana. Para el año 1965 se crea el Colegio Central Universitario como institución dependiente de esa Universidad. Tal fue así que, por sus principios fue en el año 1977 un desaparecido más de la Dictadura Militar.

recientemente creado, importantes piezas” (Entrevista a Jorge García)
Ver ANEXO IV.

Se diseñó durante este periodo la construcción del “Auditorio Juan Victoria”; “quedando inaugurada diez años después el 21 de Julio de 1970 convirtiéndose en un monumento cultural de gran envergadura que, además de la Sala para 1000 espectadores, incluye la Sala de Conciertos para 600 personas y que contiene un órgano de procedencia alemana con memoria electrónica [...]” (Turcatti, 2008, p.115)

“[...] y una vez aprobado el Presupuesto General de Gastos de la Provincia estaremos en condiciones de concretar la creación de la Escuela de Cerámica, que a la par

de institución didáctica, será crisol de artesanos que contribuirán al engrandecimiento artístico y económico de San Juan [...] por último, las funciones de títeres y todas las expresiones de arte auténtico mostrados con su auspicio, permiten la esperanza de desarrollo de una auténtica promoción cultural [...] (Gob. De S.J., 1959, p.27)

“[...] nuestra provincia carece de institutos culturales superiores de carácter formativo, en los cuales la juventud pudiese capacitarse y adquirir el dominio de la teoría, de la técnica de la creación artística y de la investigación científica [...] (Gob. De S.J., 1960, p.27)

Con lo expresado previamente, la gestión marcó significativos avances en materia de “obra cultural” y de “administración cultural”, además de la creación de una “Dirección General de Cultura”, organismo independiente de la “Dirección General de Escuelas”. Un fuerte impulso cultural tanto para numerosos artistas e intelectuales, como para los niños y jóvenes, en la formación, capacitación, investigación y en la expansión del arte en general; sin embargo y por lo anteriormente mencionado, nos interpela acerca de los sentidos en los que el proyecto desarrollista concibió a “lo cultural”.

La política cultural nacional con el impulso del Instituto Di Tella habilitó y promovió a los artistas locales y la gestión provincial inmediatamente se hizo eco; sin embargo, que se vio dificultada su continuidad como política de Estado y a poco transcurrir la gestión comenzaron a presentarse los síntomas de un deterioro.

Lo documentado, muestra que, durante la gestión estudiada, se avanzó en obra pública cultural - como parte de un largo proceso de reconstrucción-, sin embargo, ciertos temas que conforman el núcleo de la cultura no se alcanzaron a construir, lo que llevaría a pensar que el modelo requería cierta tendencia más a la “transmisión”, que a la “producción” y expansión del arte en general. Tanto en la producción como en la transmisión de sentidos es donde se expresan también las contradicciones inherentes a la dinámica socio política del momento histórico. Se adhiere al análisis de Guillermo Castro en relación a comprender que, “[...] la cultura constituye la condición dada para cualquier desarrollo de cualquier ideología, pero que, al propio tiempo, esa cultura sólo tiene existencia visible a través de las prácticas sociales organizadas en torno a los valores inherentes a ideologías específicas” (Castro, G. citado en Ceceña, 2008p.56)

Si la **cultura es una condición para entender la ideología** y que se visibiliza en las prácticas sociales y que, además, es tanto el hacer de “la política”, como el atravesamiento de la dimensión

de “lo político” en la conciencia histórica, reviste ésta una importancia significativa para la vida política y cultural de la provincia. Núcleos de valores que se construyen y que circulan, definieron los estilos, las creencias, los rituales de la provincia en particular y de la nación en general. Así,” lo específico a la actividad cultural como práctica social viene a ser el hecho de que ella constituye una actividad productiva de bienes materiales y normas de conducta, cuyo valor de uso radica en su capacidad para expresar interpretaciones de una realidad mucho más amplia y compleja” (Castro, G. citado en Ceceña, 2008, p.56)

La cultura puede ser considerada como componente de *conservación* o de *transformación social*, lo cual, además, implica mirar las condiciones por las cuales estos componentes se materializaron, y que se evidenciaron en una base empírica y que fueron capaces de influir y de impactar en el curso de la historia de la provincia y de la nación. Decisión cultural, que, siendo política, produce, construye y trasmite una visión de mundo; con lo cual se va conformando un sentido común en cada uno de los sanjuaninos individual y colectivamente.

Si bien todas las consideraciones que se realicen en la presente investigación resultan extemporáneas, sin embargo, pareciera que el papel de la cultura estuvo más bien sostenido por fuertes voluntades de grandes intelectuales docentes y estudiantes, que, al no contar con normativas institucionales, vieron quebradas las grandes utopías de investigación y expansión cultural. Lo expresado por docentes investigadores de la provincia nos interpela e interroga acerca de la función que tuvo la cultura en el plano de lo fáctico en el modelo desarrollista.

La política cultural provincial tuvo su correlato en los avances significativos de la experiencia del Instituto Di Tella, fue el espíritu de época que estimuló la innovación, la producción y la expansión del arte, la danza, la música, las obras infantiles a través de puestas en escenas de títeres etc. En San Juan existían precedentes artísticos y todo hacía pensar, que la gestión de García expandiría aún más esos anhelos contenidos.

Se avanzó en la “obra cultural”, en la construcción de edificios, en la recolección de piezas arqueológicas significativas para el Museo, se impulsaron talleres y escuelas de teatro, música, artes plásticas, danza y arte dramático, la literatura y a los elementos para crear una radiofonía, como así también la creación de carreras para tales fines, que dependerían posteriormente de la Universidad Provincial; es decir, desde los comienzos, la gestión desarrollista alentó e impulsó la cultura sin dejar de considerar que también debía contener una finalidad económica con neutralidad valorativa, en la consideración de: *la cultura como crisol de artesanos que contribuirán al engrandecimiento artísticos y económico de San Juan* y en relación al rol que debía desempeñar el futuro Director, debía ser absolutamente *objetivo y no debía influir en ella la ideología o sectarismos ajenos a la naturaleza de la cultura*.

Se construyeron y edificaron monumentos con una fisonomía moderna a la altura de los países del primer mundo, se creó un organismo que estuvo destinado *a emplear elementos de la comunicación y trasmisión cultural*, que además tenían que constituirse en vectores *altamente efectivos en la obra de difusión de la cultura universal y nacional*.

El proyecto desarrollista, que a diferencia de los que los artistas intelectuales nacionales y provinciales ambicionaban con una vanguardia artística propia, requería un hacer instrumental, con neutralidad valorativa, cientificista, tecnocrática, a-histórica y despolitizada, que pareciera haber impregnado el sentido común de algunos sectores de la población sanjuanina y en su correlato con el ideario nacional e internacional hegemónico. Frigotto al respecto de los

presupuestos que sustentan los ideales de neutralidad y objetividad cultural expresa que “están inspirados en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, esa pedagogía procura el reordenamiento del proceso educativo para volverlo objetivo y operacional” (Frigotto, 1998, p.187)

El objeto, en tanto obra, se organizó en núcleos ideológicos que tendieron a ser para un sector de los sanjuaninos, que se perpetuaron como el reflejo de una producción intelectual de la clase dominante, inhabilitando espacios para construir y reconstruir nuevos sentidos a partir de ello. Tan así es, que se puede advertir que en los contenidos conceptuales incluidos en la propuesta curricular para la enseñanza primaria y en las acciones del equipo técnico de la Dirección General de Escuelas, no están contenidas posibles articulaciones o relaciones con las todas las manifestaciones culturales y artísticas expresadas anteriormente.

La gestión habilitó las manifestaciones para la expresión artística, la música y el teatro, determinando los saberes contenidos en cada una de esas expresiones culturales. Al respecto y en la presente indagación de fuentes que se documentan, no se obtuvo información sobre otro tipo de saberes referidos de la organización de los pueblos originarios, la religión, los rituales, los cultos de los antepasados, etc., éstos como parte de un proceso histórico.

Entonces, si volvemos a la afirmación referida a que la cultura es una condición para entender la ideología, se podría advertir que durante la política educativa cultural se presentaron ciertas insuficiencias que se considerarían como constitutivas al modelo en la continuidad del espíritu de la época. Se creó un organismo del estado provincial como la Dirección General de Cultura, sin embargo, al definirse como *absolutamente objetiva y no debe influir en ella la ideología o sectarismos ajenos a la naturaleza de la cultura* encorsetó la producción y la real expansión del mundo artístico, por lo que hace impensable el hacer cultural sin el componente ideológico. En materia de política cultural no se dieron las garantías suficientes que el arte sanjuanino requería en tanto expresión creativa libre. El enfoque cultural que plantea intereses neutrales, eficientistas, particulares y despolitizados como generales y sociales, crea una cosmovisión del mundo que tiende a conservar valores tradicionalistas y perpetúa la desigualdad social y la consecuente negación y olvido de las clases sociales más marginales de la región. Se podría entender que el modelo cultural estuvo atravesado por cierta ambivalencia entre conservar o transformar sentidos propios.

Curiosidades del impacto de la penetración imperialista en la región:

En el imaginario sanjuanino anidaba la necesidad de imitar el modelo cultural de los países desarrollados, que con variados matices se fue incorporando, abonando los ideales de lo que sucedería en años posteriores. Con el espíritu de época penetran estilos de bailes, como el “Rock and Roll” como un género musical y cuyo referente de la década de los ’50 fue Elvis Presley, los periódicos lo anunciaban como “Una danza frenética llamada rock and roll. Los jóvenes sanjuaninos bailaban el nuevo ritmo de madrugada y en la Plaza de Mayo”. Así también, la edición periodística del Diario De Cuyo que luego de 11 años de la fundación, fue invitada a una muestra de prensa argentina en Estados Unidos, bajo el título “Diario de Cuyo, de exportación”.

Posteriormente, como símbolo de la influencia norteamericana “*La llegada de la Coca Cola*”, con un anuncio que visibiliza la llegada de un cargamento de camiones conteniendo una bebida refrescante que ponía en riesgo a la economía regional. “El consumo de estas bebidas gaseosas

aumentaron mientras que los productos locales, como el vino decayeron y paulatinamente el precio será menor en términos absolutos”. La escasez de recursos para la producción de la vid se veía aún más agravado por una nueva competencia como la bebida yanqui, que además de innovadora era atractiva por su procedencia.

“Una obra icono. Abre la Galería Estornell, el primero de los paseos comerciales bajo techo”, otro acontecimiento anunciado como popular paseo sanjuanino en los años ´60 en el que para su inauguración estuvo presente una emblemática actriz nacional como Lolita Torres. En el discurso de la mencionada inauguración el Sr. Gobernador explica acerca del gran esfuerzo realizado “*en un momento económicamente difícil [...] la ciudad se encontraba prácticamente paralizada y los obreros desocupados*”. Para el mismo año se lleva a cabo una celebración -aún vigente- que se dio en llamar La Fiesta del Sol, los diarios vuelven a recuperar la idea de la innovación “Fue la primera celebración popular a la que el gobierno y los medios identificaron como la fiesta sanjuanina”. Una muchedumbre presenció el desfile de carrozas” Los orígenes de esta fiesta de la primavera comenzó como una iniciativa popular y en la necesidad por solventar gastos, el gobierno de García la constituye de interés provincial y con la participación de las instituciones escolares y otros organismos.

“Como en las ciudades más modernas, en San Juan se instalarán semáforos”, este es el título con el que el periódico oficialista de la provincia estimula la penetración de los ideales modernizadores, que además se asemejarán al país trasandino. Ver ANEXO I.

El proceso modernizador continuó en la intervención de la provincia y para el año ´64 “Nace la televisión de San Juan” que, después de 13 años de la primera emisión televisiva en la Argentina, se inicia en la provincia las transmisiones de imágenes y sonidos¹⁵⁰. Para el mismo año, se llevó a cabo un operativo para el rescate de la Momia del Cerro “El Toro” ubicado en el Departamento de Iglesia. La momia se encontraba a 6.400 metros sobre el nivel del mar. La expedición, se llevó a cabo por integrantes del Instituto de Arqueología de la Universidad de Cuyo, baqueanos del lugar, periodistas del Diario De Cuyo (diario local) y el meteorólogo mendocino Bernardo Rázquin. Siendo financiada y organizada por el mencionado periódico “y después que la expedición partió, el Gobierno quiso anotarse cierto crédito por el rescate [...] por eso quiso prohibir el ascenso” (op. cit.)

Para el año 1966, siguiendo en la línea de implementar una política armoniosa y en paz, libre de conflictos, el mismo diario publica “San Juan y Mendoza en paz” se firma un acuerdo limítrofe entre ambas provincias siendo una “solución salomónica”, disputa tratada durante el gobierno de García. Para el año siguiente se inaugura el Autódromo El Zonda, siendo anunciada como una expresión de felicidad plena “Feliz Inauguración del Autódromo”. (op. cit.)

Continuaron los procesos de reconstrucción desarrollista de la mano de los militares, en la Obra del Dique de Ullum para el año 1967 y en el ´73 quedó inaugurada la Universidad Nacional de San Juan. (op. cit.)

Diversas transformaciones desarrollistas para la región se implementaron en este periodo, no sólo con el Dr. Américo García, sino que tras su derrocamiento en el ´62, se inician nuevas elecciones

¹⁵⁰ La información obtenida fue extraída de una Edición Especial que realizó el periódico local en conmemoración de los 60 años de edición. Diario de Cuyo, 2007:26,29, 36, 38, 40,43, 48,57. Ver ANEXO I.

y gana Leopoldo Bravo,¹⁵¹ y en una nueva alianza con el peronismo, se presenta a la candidatura con un líder Secretario General de la CGT Enrique Lorenzo Fernández. Pero las elecciones fueron anuladas, no los dejan asumir y comienza la nueva proscripción del peronismo, asumiendo nuevos interventores de facto y la provincia queda dirigida en distintos momentos por: Fernando Pérez Méndez, Miguel Ángel Pedroso y Pedro Avalia. En octubre del '63 se hace una nueva elección y asume la fórmula de Leopoldo Bravo y Luis Cattani como Gobernador y vice respectivamente hasta el año 1966 que la provincia y la nación se ven obligadas a nuevas intervenciones en la época de “Revolución Argentina”.

4. Proyecto educativo provincial. La función social de la educación como fetiche para el crecimiento económico

Los lineamientos de Políticas educativas fueron pensados, delineados y financiados por los organismos internacionales para Latinoamérica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO- dio sustento y dirección al campo educativo en los países de la región. Es así que en una Conferencia celebrada en París para el año 1960 se determinan los lineamientos a seguir en materia de educación y escolarización.

El programa y el presupuesto acordado hacen referencia a que dicho organismo, a través de sus sedes, apoye invariablemente la ampliación de las actividades destinadas a mejorar el programa de educación para las regiones de América Latina y el Caribe.

“ [...] la cooperación internacional para el estudio y el mejoramiento de la educación [...] Se autoriza al Director General a colaborar con las organizaciones internacionales no gubernamentales de carácter educativo y en particular con las organizaciones internacionales del personal docente y a prestarles la ayuda económica y los servicios apropiados para el fomento de la labor de la UNESCO en la esfera de la educación. Servicios del Centro de Intercambios de Educación [...] para el intercambio de información y materiales relacionados con las necesidades de los Estados Miembros y el programa de educación de la UNESCO, y en especial: a) A prestar servicios de documentación y emprender estudios comparados [...] considerando en un gran número de analfabetos en el mundo es incompatible con el progreso de la civilización y el mantenimiento de la paz. [...] Observando, por otra parte, la imposibilidad evidente de suprimir el analfabetismo de las masas únicamente con los medios tradicionales, habida cuenta en especial de la actual escasez de personal docente en el mundo. Considerando que toda iniciativa al respecto no puede ser eficaz si no se basa en estudios precisos, y que en esta materia corresponde a la ciencia ayudar a la educación. Considerando que las posibilidades actuales de la técnica y los

¹⁵¹ Leopoldo Alfredo Bravo (1919-2006) sanjuanino, de profesión abogado, político. Como fue el hijo ilegítimo de Federico Cantoni adopta el apellido materno. Militante, líder del Partido de provincial denominado “Partido Bloquista” división de la Unión Cívica Radical. Fue electo Gobernador de San Juan con apoyo del movimiento peronista en 1962, quedando sin efecto por las presiones militares se postuló nuevamente en 1963 hasta el año 1966.

progresos que continuará realizando en los años próximos pondrán a nuestra disposición medios muy importantes. Considerando que la conquista del espacio debe servir para fines pacíficos y que ya se prevé el empleo de satélites artificiales y naves espaciales que se estacionen más cerca de la tierra para difundir programas de educación que abarquen amplios territorios. Considerando por último que este problema es de carácter mundial y que no puede plantearse y resolverse sino en el plano internacional. Invita a los Estados Miembros a continuar e intensificar sus esfuerzos para reunir cuanta información pueda contribuir a la lucha contra el analfabetismo. Autoriza al Director General a convocar una reunión de expertos y a emprender actividades experimentales sobre el desarrollo y uso de nuevos métodos y técnicas de educación”¹⁵².

“[...] A fomentar los estudios encaminados a mejorar en las escuelas la enseñanza de lenguas extranjeras, de las ciencias y de las matemáticas [...] A fomentar los estudios sobre los problemas de construcción de edificios escolares, y en especial de los métodos de construcción acelerada de escuelas a bajo costo, adaptadas a las necesidades de la enseñanza y del medio [...] A adoptar medidas para extender la enseñanza gratuita y obligatoria a todos los niños y niñas, y a ampliar la duración de la asistencia obligatoria a la escuela, cuando sea procedente y posible, a fin de darles una educación más adecuada, tanto en las zonas rurales como en las urbanas ; b) A ampliar continuamente, hasta donde sea factible, las posibilidades de acceso de los jóvenes, sin distinción de sexo, según la capacidad de cada uno, a la enseñanza secundaria, y a adaptar esa enseñanza a sus aptitudes y a las necesidades del desarrollo económico [...] Armonizar y coordinar progresivamente la enseñanza técnica y profesional organizada por los diversos ministerios u organismos públicos con las actividades de formación profesional de jóvenes y adultos, llevadas a cabo por empresas privadas fuera de los establecimientos de enseñanza” (op. cit.)¹⁵³.

Estos lineamientos de los que se dicen “acordados por los países miembros” pareciera que, lejos de ser posibles líneas de acción y con márgenes de decisión autónoma, constituyen sin dudas una nueva “marcada de cancha” en las acciones de política pública en el campo de la educación. “Sugerencias” que fueron directrices coactivas y coercitivas para los gobiernos latinoamericanos. En el presente trabajo de investigación, se articulará la base discursiva con la base empírica, evidenciando la dinámica del modelo provincial, en lo que anteriormente se manifestó que el modelo requería que García fuera gobierno y los organismos internacionales constituyeran el poder.

¹⁵² https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119

¹⁵³ Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1961): “*Conferencia General*” 11ª Reunión Paris 1960. Edición UNESCO 1961

Al focalizar el análisis en estos acuerdos internacionales, se podría anticipar el futuro para la educación de la región, para la Argentina y como se identificará a posteriori, para San Juan.

Una de las estrategias por la que tenían cautiva a la región era, “la ayuda económica” y para ello se requería legitimarlo a través del campo ideológico con los denominados “intercambios de materiales, documentos, etc.”, que provenientes de la ciencia experimental y basados en estudios comparados, se buscaba instalar comparativamente valores, intereses, despertar el deseo por lo que ellos creían que era buen vivir; constituía todo un emprendimiento para adoctrinar a la región latina. Con el *intercambio de los materiales y de los documentos* establecerían arbitrariamente una fina y delicada selección de valores ideológicos que garantizaría que la empresa tuviera éxito; en nombre de disminuir la *masa de analfabetos* -los que definidos como analfabetos y no como sujetos- constituidos como **él** obstáculo, se conseguiría la evolución, el progreso económico y la paz social.

Sin embargo, para el año 1958 la UNESCO había empezado a prestar ayuda sistemática a los estados miembros en materia de **planeamiento educacional** a través del ILPES¹⁵⁴ - organismo creado por la CEPAL-, destacando su concepción integral requiriendo establecer un sistema educativo estático, convirtiendo la planificación en una técnica y un instrumento escolar. La orientación por la que fuera constituido el Instituto, se la entendió como aquel valioso recurso - como el de la planificación- que permitiría orientar y dirigir el campo educativo y escolar con el objetivo de superar los abordajes tradicionales y conducirlos al progreso, al desarrollo económico, al bienestar social y a la paz, en comunión con los otros organismos internacionales.

Por lo expuesto en las declaraciones de la UNESCO, la planificación se constituía en el componente esencial para disminuir la tasa de analfabetismo por medio de la utilización de mecanismos de diagnóstico, seguimiento, control y evaluación económica y social. Y para ello, el subsistema educativo debería adquirir una funcionalidad económica, es decir que el foco estuvo situado en el crecimiento cuantitativo del sistema y en la utilización de métodos y técnicas de la programación escolar a corto plazo.

Teske (2008) entiende que la Planificación educativa atravesó diferentes etapas, la primera que correspondería a la etapa desarrollista de los años ´60, en que la gestión en la región estuvo dominada por la *visión "normativa"* de la planificación. Se comenzaron a diseñar planes nacionales de desarrollo con la utilización de diversas técnicas de programación de mediano plazo; y en el campo educativo se trabajó en una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema, sin atender a los avances y dinámicas de los grupos sociales. Así para los años posteriores se centra en la temática sobre la *gestión educativa* y para la denominada tercera etapa de la planificación se comienza con los *estudios comparativos* y de programas regionales en la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas educativos. En una cuarta etapa y acentuada con la crisis de los ´80, “repercute fuertemente en el Estado Docente y acentúa las tendencias “que vinculan la planeación con las estructuras económicas”. La *visión sistémica* de la educación junto a la escasez de recursos, permiten asociar esta etapa a un período de búsqueda de consideraciones y decisiones en diferentes ámbitos. La profundización de la crisis financiera introduce el interés por la “governabilidad”. Y

¹⁵⁴ El ILPES es el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. Es un organismo de la CEPAL y fue creado para dar orientación, asesoramiento, capacitación a la planificación y a la gestión pública de los gobiernos latinoamericanos.

Finalmente para los años '90, se configura un nuevo escenario y se sitúa más en un eje por la *calidad educativa y por los resultados de los procesos escolares*. (Teske, 2008, p.7)

La visión tecnocrática, por la que dio origen y sustento al organismo internacional a través de la planificación y programación educativa, se ideó sobre la “modernización educativa”; pensado como el mecanismo impulsor del progreso económico y social, adjudicándose las promesas de la gran transformación de las estructuras lentas, atrasadas y tradicionales de la región.

Por un lado, los gobiernos de Latinoamérica no tendrían muchas alternativas para desestimar o resistir este proyecto, dado que, sin la aplicación del mismo, se sabía que nunca llegaría la ayuda económica y financiera, o que se iniciaría un proceso de fuerte militarización a las regiones. Por el otro, el escenario que dio origen a estas concepciones habilitaba a que todos los gobiernos organizaran sus mejores esfuerzos y de manera acelerada para obtener los resultados anhelados.

Tan es así que un medio periodístico sanjuanino -anteriormente pre citado- anunciaba la necesidad de estar preparados para la expansión demográfica. Dicha preparación consistía en implementar un modelo economicista, estandarizado, con un preciso y detallado conocimiento sociológico de la población, para la aplicación de métodos y técnicas eficaces. Así, en los acuerdos llevados a cabo en el Seminario de 1960, se determina “acelerar los esfuerzos de la integración regional”.

Además, para reducir *la masa de analfabetos*, categoría ésta creada anticipada y estadísticamente como un problema de desarrollo, era imprescindible la ayuda económica, técnica, experta, científica del “hermano mayor” y por consiguiente los estados partes debían de responder aceptando inevitablemente las mencionadas ayudas. Se requería la ampliación de la oferta educativa y escolar a través de la gratuidad y la obligatoriedad -según lo requerido por el ILPES- y para ello era necesaria la construcción de edificios escolares, pero con la condición de que fueran a “bajo costo”. Sin embargo, *la ampliación del acceso de los jóvenes sin distinción de sexo requería de la capacidad y de la aptitud* ajustada a las necesidades del desarrollo económico. Mecanismo selectivo de alta gama.

Se creaba el problema y las posibles soluciones, que consistían en difundir valores ideológicos y controlar con eficiencia que fuesen incorporados por la gran masa de analfabetos. Se requería de la construcción de escuelas, aumento y extensión de la escolaridad, concurso de los docentes, difusión de valores específicos, fuerte inversión en educación a través del Estado, de las familias y sobre todo con una aportación privada y la proveniente de los empréstitos. Lo que se “sugiere” es fundamentalmente que se varíe el sistema de obtención de recursos, para impulsar más las edificaciones escolares, aprovechando especialmente la cooperación *de amplios sectores sociales*, permitiendo así que la inversión de los presupuestos ordinarios de educación, tan deficitarios, se destinen a otras necesidades fundamentales que plantea la expansión de la educación primaria.

La jubilación era también cara, por lo cual se requería la prolongación de los años de servicios, argumentando el aumento de la calidad de vida y la falta de maestros en Latinoamérica. Escaso alumno por curso era igualmente caro, se requería de un mínimo de veinte alumnos para la atención de la enseñanza por docente en la enseñanza primaria.

La educación era cara, lo que requiere ayuda proveniente de otras fuentes, argumentando la democratización y la universalización del sistema educativo que atienda a los patrones de calidad. Y dada la experiencia de Latinoamérica, el Estado por sí sólo no podría atender a las crecientes obligaciones que exige el sostenimiento de un sistema educativo nacional eficiente. Para ello, la solución estaba en la apertura a la iniciativa privada denominada “*cooperación familiar y social*”.

Los miembros de la UNESCO -según se expresa en el sitio presentado anteriormente- entendían que las familias -sobre todo las que pertenecían a las zonas rurales- constituyen una fuente inigualable de recursos, que como está acostumbrada a una vida de sacrificios y necesidades no satisfechas, desean un futuro para los hijos, por tanto, podrán colaborar con trabajo o especies cuando no puedan hacerlo con dinero para la construcción de edificios escolares.

Los organismos entienden que la educación es cara y lo será cada vez en mayor medida por ser a quien se le exige más y cada vez también, por tener mayor el número de los que concurren a las instituciones educativas. **La escuela es cara y necesita ayuda que provenga de otras fuentes de recursos, para que resulte eficiente y de calidad.**

En definitiva, la intromisión de las distintas organizaciones internacionales y en este caso particular, - la UNESCO, que “más allá de su potencia financiera, tienden a desempeñar cada vez más un papel de centralización política y de normalización simbólica considerable” (Laval, 2004, p.21) La energía de la imposición convirtió y encorsetó a todos los sistemas escolares nacionales y provinciales de las regiones de América Latina en un modelo homogéneo. Es decir que la teoría del capital humano fue exitosa en los organismos internacionales y entre los gobiernos occidentales, no sólo por sus promesas de crecimientos sostenibles eternamente, sino también porque proporciona la justificación económica y financiera a los “gastos” educativos y escolares de la región.

Esta dimensión de toma de decisiones, tendrá su correlato empírico en las prácticas más sutiles y cotidianas de la dimensión de política educativa en la provincia.

El proyecto de modernización sanjuanina, consistió en “levantar a San Juan” de las ruinas, y las instituciones educativas no permanecieron ajenas a esa realidad. Sin embargo, para estas últimas resultó insuficiente, edificios escolares en condiciones inadecuados para la enseñanza y escasos edificios escolares dada la explosión de la matrícula de niños en edad escolar, con escasos cargos de docentes concursados, escaso personal de limpieza, de mobiliario para la propuesta de enseñanza y limitados recursos económicos para el traslado de los docentes para cumplir con las funciones encomendadas de “supervisar” a las escuelas ubicadas en las zonas alejadas, fue un signo de la época desarrollista. Ver ANEXO III.

Con aires de esperanza para el sector docente, fue el aumento de la escala salarial de los docentes provinciales equiparando sus sueldos con el de los maestros nacionales. Por Ley Provincial 64 H se fijan los lineamientos del Estatuto Docente Ley 2492 en adhesión al Estatuto Nacional que, siendo el contrato laboral, le otorga derechos, garantías y obligaciones para los docentes y estabilidad en todas las áreas y modalidades del sistema provincial; conquista ésta, que se obtuvo luego de arduas y prolongadas reuniones, asambleas, manifestaciones y paros docentes¹⁵⁵. “En educación la prioridad fue que se cumplieran los siete años de escolarización primaria, se mejoraron las condiciones de la educación rural, creando escuelas de artesanías, además se implantó por Ley N° 3.201, el seguro escolar a todos los niveles” (Mariel, y otros, 2003, p.30)

Cabe aclarar, que tanto el aumento como la equiparación salarial fue dispuesto luego de reiteradas reuniones, acuerdos, medidas de fuerzas, movilizaciones por parte de los docentes; además, algunos sectores advertían las concepciones más profundas por las que se estaban introduciendo lógicas economicistas al campo educativo y escolar. Sin embargo, pareciera que dicha

¹⁵⁵ Diario de Cuyo 11/03/1960, Ver Anexo I.

movilización -encabezada por el sector docente- se redujo a la temática de la escala salarial, dado que era un componente de subsistencia para cada trabajador y su familia, pero no se identifica en lo investigado, que se hayan puesto en tensión componentes acerca de las concepciones de enseñanza y aprendizaje o sobre el tipo de saberes y conocimientos transmitidos al interior de cada institución escolar. Ver ANEXO I.

Las manifestaciones de los docentes como las de otros trabajadores del Estado, tanto a nivel nacional como a nivel provincial, constituían un núcleo de resistencia frente a la gestión desarrollista. Las movilizaciones y finalmente los paros o quites de colaboración, visibilizaban una cosmovisión del trabajo y de la vida, de manera diferente a la impuesta. La resistencia llevada a cabo por los trabajadores, tenía connotaciones mucho más profundas que el aumento salarial, daba cuenta de diferencias culturales, de relaciones sociales, de recorridos históricos o más bien de conciencia histórica. Espacios políticos que son “relativamente libres del “ojo del amo” [...] los dominados, los subalternos, sobreviven y se resisten porque encuentran o construyen sus espacios y sus dinámicas propias; porque crean sus propias formas políticas que Guha denomina “la política del pueblo” (Ceceña, 2008, p.21). Ellos, habían construido socio históricamente un espacio de lucha colectiva, tenían conciencia de clase y hacían política a pesar de ser estigmatizados como terroristas, subversivos o comunistas. Esta resistencia fue quizás, la continuidad de lo que dejó el ideario del movimiento peronista referido a la defensa de los derechos del trabajador.

En el discurso de ese mismo año, García focaliza la mirada educativa en la figura del maestro y públicamente pone en evidencia los reiterados pedidos de licencia que hacen en sus funciones y expresará:

“[...] es alarmante el ausentismo [...] a tan solo un mes de haber iniciado el ciclo [...] ha debido tratar 534 solicitudes de permisos, prácticamente el 25% de nuestros docentes, ausencias que totalizan 15.196 días. De esta cifra, 406 [...] son con goce de sueldo [...] el Estado provincial se ve abocado al grave quebranto financiero que le significa pagar dos sueldos para un solo cargo [...] vemos la necesidad de hacer un llamado a los docentes para que en un esfuerzo más, no abandonen las aulas, salvo casos de extrema necesidad” (Gob. De S.J., 1959, p.p.26-27)

Centraliza la problemática de la educación y de la enseñanza en consideraciones particulares y singulares, referidas a la licencia de los docentes. La preocupación por la eficiencia del maestro es otro componente de las prácticas económicas modernizadoras en educación. El gobernador -en el precitado mensaje- encarna el modelo desarrollista y es quien explicita esta situación laboral del docente, ¿es la función del gobernador interpelar directa y verticalmente al sector docente respecto de este tema y desde ese escenario legislativo?

Responsabiliza al docente de la situación financiera de la provincia, se presupone que no hacen esfuerzos suficientes y se apela al voluntarismo del sector. A lo largo del mensaje inaugural de sesiones ordinarias, no se advierte que se propongan espacios de diálogo o de consultas con quienes están involucrados, para elaborar un aproximado diagnóstico sobre las causales del ausentismo docente y posibles alternativas de abordaje. El modelo buscaba individualizar el problema y la figura del docente era la indicada para ello; nuevamente se lo sitúa en el centro de la escena, como un núcleo duro e individual de toda la cadena del engranaje del sistema educativo, persistiendo aquella imagen de docente apostólico sin darse las condiciones de posibilidad para que emerja la figura del trabajador de la educación, aun en la constitución de la entidad gremial.

El llamado a *no abandonar las aulas*, lo expresa la máxima autoridad de la provincia y en un ámbito en que se toman decisiones legales. Desde el lugar de quien lo dice, podría construir principios rectores de verdad que van de algún modo ordenando cierta construcción de la realidad educativa y docente, tanto para el mismo sector como para el resto de la sociedad; además pareciera interpelar el accionar docente en el uso “indebido” de un derecho. Ciertos discursos habilitan a crear consensos en torno a ellos, van penetrando y apropiándose como tales y que, al reproducirse, crean un sentido común de significar, de sentir y de hacer docencia. Discursos que en definitiva se tienden a naturalizar y en la obvedad permanecen ocultos sin mayores intermediaciones críticas.

Frente a un escenario de crisis de sentido, con mensajes ambiguos de promesas incumplidas, de utopías cada vez más inalcanzables, entre el aumento de la población estudiantil y las dificultades para dar respuesta a esas demandas, se podría pensar, además, que de ser reales las “ausencias de los docentes”, ¿será una forma de resistencia ante todo aquello incomprendible?

Se construye un sentido común acerca de un trabajador al que se le atienden sus condiciones salariales, se le otorga estabilidad laboral a través del Estatuto Docente y responde *abandonando su tarea cotidiana*.

Un componente para pensar en el marco del modelo es, la **descalificación del trabajo escolar** - en relación al desfinanciamiento educativo y escolar expuesto y en la necesidad de la introducción de métodos y técnicas- constituye otro componente de la misma visión economicista -ya señalada por la UNESCO-; al respecto Frigotto evidenciará en ésta, una constante tensión, expresando que la extensión de la escolaridad elemental que habilite aprendizajes mínimos de lectura, escritura y cálculo -también descalificada- va a constituirse en un mecanismo de gestión del Estado para intervenir en el campo educativo; buscando hacer posible el mantenimiento y el desarrollo de las relaciones sociales de la producción capitalista (Frigotto,2018). El Estado anclado en el modelo económico capitalista perseguirá siempre, por un lado, la eficiencia y la justa articulación entre capital y trabajo, y por el otro, el lucro; el componente que fisura cierta armonía es el avance del progreso tecnológico, dado que por su misma naturaleza prescinde del trabajo y más aún del trabajo calificado. En esta lógica se enfrenta “el trabajo productivo material” (Frigotto, 2004, p.180) con “el trabajo escolar”.

En este esquema económico y político del modelo capitalista, ¿cuál es la tensión por la que se enfrenta el propio modelo y sobre la que nos interpela Frigotto? Situados en la producción intelectual que lleva a cabo la escuela, la contradicción inherente, es que se sabe que la escuela es formadora de intelectuales y de líderes políticos, que una vez formados se desenvolverán en aquel mundo del trabajo material, cumpliendo funciones de circulación y de realización de la plusvalía producida en los términos de organización colectiva, política, sindical etc., “y finalmente, puede cumplir un papel de contención -especialmente a nivel superior- de un ejército de reserva, funcional al mercado de trabajo” (op. cit.) Es decir, que la tensión -constitutiva del modelo- se producirá entre que al mismo tiempo, que la ampliación de la escolaridad básica reduce costos al Estado, da respuesta a los sectores populares; sin embargo si la escuela, como formadora de futuros líderes e intelectuales políticos, resulta productiva en los términos de tender a elevar, a través de la escolarización a *la masa analfabeta* a niveles impensados, dejara de ser improductiva para constituirse en una escuela productiva para la funcionalidad del modo de producción capitalista.

¿Cuál sería el mecanismo por el cual el modelo tiende a controlar o a regular dicha tensión en el campo educativo? A través de los mecanismos ocultos de selección, reducción, vaciamiento de contenidos y descalificación del trabajo educativo. Esto es, desde el trabajo del docente, los

elementos que servirán para regular el avance en la formación de líderes políticos, consistirán en determinar una selección de contenidos arbitraria, tanto en un proyecto pedagógico-didáctico, como en la difusión de una propuesta editorial, en escasos recursos didácticos y ciertos documentos que se organizarán funcionales al modelo capitalista. Y para los distintos trayectos de escolarización y de formación destinados a los estudiantes serán similares a la de los docentes, estrategias selectivas, obstaculizadoras para la construcción de aquellos aprendizajes que los coloquen en la posibilidad de elaborar colectivamente variadas propuestas en función con las circunstancias específicas que los rodean. En definitiva, se constituirán **políticas de exclusión incluyente** tanto para los docentes como para los niños y jóvenes en edad escolar. Así, nadie discutiría al respecto dado que, están todos los niños incorporados al sistema escolar, sin embargo, todo lo que allí se trabaja es **escaso o nulo** para la consolidación de un sujeto político.

Dicha descalificación del trabajo educativo en general, se materializaba en un aumento salarial deficitario, en la escasa formación para los docentes, escasa participación en las decisiones de política educativa y escolar -proletarizando el trabajo docente-, el control y seguimiento de cada actuación, la escasez de los bancos y mobiliarios adecuados para la enseñanza, etc. Es decir, que una escuela para los sectores populares no contó con las mejores condiciones físicas y materiales para la enseñanza; el proyecto estaba destinado a eso y sólo a eso. Las condiciones materiales se garantizaron, pero a bajo costo y de manera acelerada; el objetivo era otro ampliar la cobertura para la enseñanza básica y con saberes elementales y todo hace pensar que en estas consideraciones el modelo tuvo éxito.

Se escinde así el proceso educativo en general, vaciando además los contenidos escolares para la educación general básica -como se mostrará posteriormente-. “Surge así la supremacía de los métodos y de las técnicas por sobre los contenidos. La descalificación del trabajo escolar viene enmascarada, ya sea desde la perspectiva de la eficiencia y la productividad, enfatizada por la teoría del capital humano, con su correlativa perspectiva pedagógica de la tecnología educacional [...]” (Frigotto, 2004, p.181)

El modelo requería establecer el vínculo entre capital y trabajo y en medio del fuerte impulso a los procesos de industrialización, la institución escolar no podía estar ajena a dicho proceso. De modo que las lógicas escolares se tenían que asemejar a la eficiencia y productividad de las empresas; si la empresa se industrializa y su producción se torna eficiente, entonces la escuela debe ponerse a la altura de aquella. Produciendo mayores índices de alfabetismo en el menor tiempo y al menor costo. De modo que, si el docente se ausentaba de sus tareas cotidianas, generaba pérdidas y no las ganancias que la industrialización requería.

El sistema debía producir y la escuela también, y al frente de esa producción se lo situaba al docente; la escuela y la empresa respondían a la misma lógica con producciones diferentes. La lógica buscada era la supremacía de la racionalidad instrumental por sobre las finalidades de la existencia tanto de la empresa como de la escuela. Aquí hay una política de cosificación del sujeto y de un sujeto despolitizado.

La descalificación del trabajo escolar conlleva la desvalorización del mismo y de quienes imparten la enseñanza que, si bien sitúa a la educación como un componente esencial para el progreso de la provincia y de la nación, la finalidad que se estaba persiguiendo era netamente económica.

El discurso del Sr. Gobernador -previamente citado- tuvo su correlato en las estructuras administrativas del sistema a través de la Dirección General de Escuelas, a cargo de su hermano

Aristóbulo García. Se observa que, en las distintas actuaciones que redactaban los miembros del equipo técnico de inspectores, parece que la preocupación estaba centrada en hacer cumplir -con cierta rigurosidad- la tarea de los docentes y su validación en una planilla de conceptos, registrando en la misma el desempeño, el cumplimiento y la puntualidad de las tareas requeridas del maestro. Ver ANEXO III.

Dicha rigurosidad en el cumplimiento de la tarea pedagógica es constitutiva de un principio de autoridad que pueda dar garantías al funcionamiento del modelo de desarrollo económico. Así pareciera que cierta imposición para ajustarse a las prescripciones del equipo técnico de inspectores de escuelas cobraba un carácter técnico, más vinculado a las demandas de la industrialización de la modernidad que a una construcción social y política. Dicho concepto tecnocrático de autoridad justificó el desarrollo en el campo educativo y escolar.

Se buscaba centrar el proceso de enseñanza en la figura del docente y evidenciarlo en una serie detallada y precisa de planillas, grillas e informes, que posteriormente era elevado para su evaluación a las estructuras más jerarquizadas del sistema escolar. Todo parecía estar pautado, estandarizado, reglado, controlado; un equipo técnico preparado para dar respuestas esperadas. Por lo documentado en la presente tesis, se pautaba en detalle cada procedimiento administrativo para cada tarea, en relación a los alumnos, vacaciones, exámenes, calificaciones, notas de conceptos para el docente en articulación con su desempeño, actividades deportivas y culturales, fiesta de fin de año, etc.

El modelo requería contar con un equipo técnico, que asumiera las funciones para seleccionar bajo criterios de *condiciones y mérito* a los docentes que conformaron la “Comisión Permanente de Coordinación Escolar” en la ciudad de Buenos Aires. Se pone en valor si los docentes eran merecedores de un viaje pedagógico y bajo ciertas condiciones. Lo que no se expresa en el acta fechada en Mayo del '59, es acerca de las características de esas “condiciones”. ANEXO III: Acta 22/05/59.

Esta es otra de las tareas donde se ponen en evidencia los postulados eficientistas anteriormente expresados. Sistemas de control y de promoción del personal docente y de los alumnos a través de incentivos, mérito que en cierta manera encubre la competencia entre ellos. Al mismo tiempo hay premios, distinciones y reconocimiento -por ejemplo, ser parte integrante de la Comisión de coordinación escolar- que en los términos de Gentili, “Quien más produce es quien más gana” (Gentili, 1997, p.52); la producción a la manera capitalista consistiría en el campo educativo, a ser funcional a todo lo prescripto y eso se conoce cuando se controla, se le hace un estricto seguimiento de las funciones asignadas. “La pedagogía de la calidad total se inscribe en esta particular forma de comprender los procesos educativos, no siendo otra cosa que un intento más por transferir a la esfera escolar, los métodos y estrategias de control propios del campo productivo” (Gentili, 1997, p.53) racionalidad constitutiva al modelo, con el objetivo insistente de garantizar la productividad y la reducción de los costos.

Para el año siguiente, la política educativa se centra en la convocatoria para concursar cargos en la docencia y se expresará al respecto “[...] una enseñanza eficaz y completa sin el pleno y entusiasta concurso de un magisterio vocacional, consciente de sus deberes y jerarquizado en su función y respetado en sus derechos” (Gob. De S.J., 1960 , p.34) Al concurso docente, le incorpora la preocupación por promulgar una Ley de Educación de la Provincia “[...] que data del año 1887, modificación esta que se hace en la actualidad perentoria, al objeto de adecuar la Ley a las

necesidades emanadas de los nuevos y modernos métodos de enseñanza” (Gob. De S.J., 1960,p. 35).

La aspiración por la elaboración y promulgación de una Ley de educación que diera respuesta a las necesidades de la provincia, no parece que se haya concretado, sin embargo, se hicieron algunas reformulaciones en la selección de contenidos para la enseñanza primaria, acuerdos técnicos-metodológicos, llamado a concurso de docentes para ocupar cargos, etc.

El proyecto desarrollista provincial tendió a configurarse en el modelo eficientista, jerarquizado y la reforma educativa llevada a cabo parece que tuvo más consonancia con métodos y técnicas modernas y tecnocráticas acordes a los lineamientos nacionales e internacionales modernos, que orientado a dar respuesta a un sujeto en constante interpelación con la realidad histórica, política y económica de la provincia y del país. Tanto la *jerarquización* y las *calificaciones* o las llamadas *notas de conceptos* asignadas para el docente, constituyen la antesala de las calificaciones requeridas para el desempeño y la trayectoria laboral ante la demanda de los avances tecnológicos.

Dos componentes de política educativa se estructuran en el discurso presentado previamente, por un lado, la **jerarquización de la enseñanza** y por el otro el de la **calificación respecto al desempeño**. “Los capitalistas siempre han sostenido que todo cambio en la organización del trabajo posee un sentido jerarquizado” (Gentili, 1994, p.157) este componente provenía de los “principios de la administración científica” que defendía Taylor para enfrentar la pereza y la desidia de los trabajadores. Por medio del acceso al conocimiento científico experimental y con el trabajo de adoctrinamiento moral, se obtendría el aumento del rendimiento de los trabajadores, es decir, que se los “jerarquizaba” y se los “moralizaba” al mismo tiempo. La pretendida jerarquización de la enseñanza daba cuenta de cierta crítica de la política anterior como “desjerarquizada”; el trabajador docente había dejado de ser funcional a las lógicas del sistema y requería instruirlo, controlarlo, moralizarlo y así se disciplinaría. Estaba claro, el movimiento peronista había ya consolidado derechos y garantías laborales para los trabajadores y esto no convenía para las lógicas modernas de organización de la escuela.

Entonces, al jerarquizarlo era necesario inevitablemente *calificarlo* y disciplinarlo en función de sus *aptitudes* y desempeño.

Las calificaciones para los docentes y para los alumnos, constituyen, además, una dimensión de los procesos de “monopolización del saber” (Gentili, 1994, p.174). Va escindiendo y consolidando la división del trabajo en intelectual y manual, y como no son ingenuas unidades de medidas, terminan seleccionando entre los que son portadores de los distintos tipos de calificaciones; constituyen igualmente, unidades selectivas de un tipo de relación social e histórica que se produce y se reproduce al interior de los locales de trabajo. (op. cit., p.175)

La implementación de la perspectiva eficientista, provocaba la ilusión de un pasaje -casi natural- de un estado de estancamiento, improductivo, desanimado e indiferente, a otro más evolucionado, jerarquizado, productivo y moderno. Para reforzar este mecanismo, se crearon las “Juntas de Clasificación y Disciplina Docente”, organismo que ordenó el *Estado docente*. Se garantiza así el ingreso de los docentes o de “recursos humanos” potencialmente más eficientes y responsables con su tarea cotidiana.

En virtud de la necesidad por legalizar y modernizar técnicamente la enseñanza, se articula con la otra línea desarrollista por **reconstruir y modernizar San Juan** y es así que en el año ´60, el proyecto provincial define la política educativa basada en la continuidad de la construcción y

refacción de edificios públicos de la provincia y enfocados también en las instituciones escolares. Para ello, el Sr. Gobernador se basa en otra estadística que indica: “[...] en el ciclo lectivo de 1959 se encuentran inscriptos 41.530 alumnos con un personal docente de 2.137 y en el periodo actual, de 43.237 alumnos inscriptos, de personal docente es de 2.247 [...] los establecimientos escolares alcanzan un total de 169” (Gob. De S.J., 1960, p.34).

El escenario educativo sanjuanino fue marcando la tendencia finalmente proclamada y esperada por la UNESCO, la CEPAL y el ILPES aumentando la matrícula de estudiantes y de docentes en el breve plazo de la gestión, con aproximadamente 20 alumnos por aula, distribuidos en 169 edificios, además de refacción y construcción de edificios escolares.

En los datos históricos recolectados, se muestra que:

“Se crearon quince nuevas escuelas, ubicadas casi todas en lugares apartados de la provincia entre ellos:” Las Espinas”, “Colangüil”, “Iglesia”, “Albardón”, “Caucete”, “Valle Fértil”, “Ramblón” y “Jáchal”. En la escuela de Valle Fértil, la enseñanza principal consistía en diversas especialidades de interés en la zona. Se construyeron 23 edificios escolares nuevos y se repararon 70. Al terminar su mandato, 6 más estaban en construcción y en vía de ejecución otros 11 edificios. De acuerdo a las necesidades de los docentes que requería el aumento de la población escolar, se crearon 22 nuevos cargos directivos, 275 maestros, 64 maestros de especialidades. También se crearon cinco jardines de infantes en distintas escuelas y se nombraron 50 porteros para el cuidado de los edificios escolares [...] y por Ley 2970 se aprobó el convenio celebrado entre el gobierno provincial y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) para la organización de la educación técnica de la provincia” (Turcatti, 2008, pp.114-115)

“Entre las reparaciones y construcciones de edificios escolares, se cuenta además con la reparación y construcción de Patronatos de niñas en la localidad de Rivadavia, Patronato de menores en la localidad de Zonda, Internado en Malimán en la localidad de Iglesia e Internado de Huerta de Huachi, localidad de Jáchal [...] Por primera vez las Escuelas Nacionales fueron concebidas y ejecutadas por un organismo técnico provincial. Los procesos de realización de las escuelas nacionales en ejecución son cinco en las localidades alejadas de la zona capital. En agosto de 1958 y por sugerencia del Gobierno de la provincia, se firma un convenio con el Consejo Nacional de Educación comprometiéndose a proyectar y ejecutar las escuelas nacionales correspondientes a la provincia de San Juan.” (Gob. De San Juan, 1960, p.p.7-18)

El impulso para la construcción y refacción de los edificios públicos, en el ámbito educativo- por lo documentado en la presente tesis- siendo anunciado en los discursos inaugurales año tras año por el Sr Gobernador se fue concretando. Se advierte que aproximadamente, al terminar el año 1962, se habían construido más de 50 escuelas agregándose a las ya existentes; Escuelas Primarias entre las que se encuentran Jardines de Infantes, Educación de Adultos y Patronatos, siendo un total de más de 200 instituciones escolares en todo San Juan y más de 70 instituciones refaccionadas en las distintas localidades de la provincia. Esta estructura edilicia para la enseñanza, de aproximadamente 43.237 alumnos, habiendo aumentado la matrícula en alrededor de 2.000

alumnos en tan sólo 2 años. Un total de 2.586 docentes, que en relación al año '59, aumentaron en más de 300; de entre ellos concursaron en el período investigado 22 nuevos cargos de gestión institucional y más de 50 personas asignadas en los cargos como personal de limpieza.¹⁵⁶

A esta inversión económica en “obra edilicia” se la complementa con la disposición a través de la Cámara de Legisladores de la provincia¹⁵⁷ de otorgar “Becas y Subsidios” para aquellos sectores de la población estudiantil, instituciones u organismos educativos que lo solicitaban, perteneciendo muchos de ellos a sectores rurales ubicados en las zonas más alejadas de la provincia.

Los datos recolectados se clasificaron para la presente tesis de la siguiente manera y que, corresponden a: a) Becas estudiantiles tanto para finalización de estudios como para viaje al extranjero a más de 600 jóvenes, b) Becas para instituciones escolares, corresponde a ampliación, refacción, escrituración de terrenos, provisión de herramientas y diversos elementos para el trabajo de las Escuelas Complementarias Nocturnas, comedores escolares, escenarios etc. a más de 70 instituciones y c) Subsidios, que estuvieron destinados al apoyo económico tanto para organismos e instituciones públicas, Clubes deportivos, Sociedad de Cooperadoras de las diferentes escuelas, Universidad Provincial, Uniones Vecinales, Bibliotecas Populares, Escuelas Nocturnas, Cruz Roja, Municipios de las distintas localidades de la provincia; como para instituciones y organismos privados y confesionales como Parroquias e instituciones de formación como la “Sagrada Familia”, a más de 200.

Cabe aclarar, además, que el otorgamiento de dichas Becas y Subsidios presentó mayor tendencia de inversión en los primeros años, a diferencia de los últimos años de gestión provincial, sin embargo, dicho otorgamiento se mantuvo a lo largo de la gestión de García.

La inversión educativa en refacción y construcción de edificios estuvo destinada fundamentalmente a las escuelas de educación primaria, a instituciones de protección de la infancia -como el Patronato de menores y a las escuelas nocturnas y subsidiando otras instituciones peri-escolares. En relación al otorgamiento de becas y subsidios, la asistencia del gobierno provincial a determinados sectores tenía por objetivo el apoyo económico para estimular y dar continuidad y sostenimiento a la escolaridad. ¿Podría ser esta decisión considerada como una política social y popular al estilo peronista?, ¿Constituye un componente de justicia social?

En un sentido amplio, se podría interpretar que la gestión atendió a las demandas de quienes de manera individual lo solicitaban, sin embargo, también se podría considerar que, la inversión educativa y escolar estaba destinada fundamentalmente para continuar con el modelo de desarrollo económico y el Estado definió criterios políticos de *asignación individual* de recursos en función de la demanda.

Dicha asignación individual -por medio de becas y subsidios- en un Estado que no se define como Benefactor (aunque en algún sentido no deja de serlo) tiende a cultivar la individualización, la privatización. Y no en el sentido económico que se venía abordando, sino en el sentido de convertir una problemática social, en un problema individual privado; lo privado en el sentido de lo propio, de lo singular como espacio de formación, de competencia, de productividad, etc. Que, frente a la promesa de una escuela integradora y garante de movilidad social, se termina individualizando - en aquel ciudadano que solicita asistencia económica- de algún modo la exclusión. La exclusión

¹⁵⁶ Datos relevados del Discurso inaugural del año 1960 y de la publicación del Ministerio de Obra Pública de la provincia del año 1960.

¹⁵⁷ Información obtenida del Archivo de la Honorable Cámara de Diputados de Representantes de la Provincia de San Juan

educativa o escolar que, en vez de ser considerada como una problemática social e histórica, y que al invisibilizarla, es tomada y sentida como un problema individual o personal, o tratando de encontrar una solución urgente al problema de la exclusión de manera individual, que en este caso consistió en solicitar individualmente ayuda económica al gobierno provincial.

¿Cómo entender estas líneas de auxilio económico que amparó a aquellos ciudadanos pertenecientes de los sectores más vulnerables de la sociedad sanjuanina cuando la recomendación de los organismos internacionales, sugerían estos auxilios para “sacar de la miseria a la masa de analfabetos”? Ese auxilio se podría interpretar como un asistir económicamente, que quizás tuvo las insuficiencias del modelo y no se dieron las condiciones de posibilidad para dar respuestas estructurales a la precariedad, al analfabetismo, etc.

Lo expuesto anteriormente, habilita a pensar que el Estado no dio garantías plenas para la transformación educativa y cultural para aquellos sectores más vulnerables. Así, el modelo desarrollista en el campo educativo, presentó ciertos elementos centrales “[...] como la negación del valor progresista a la extensión de la escolaridad en la sociedad, el rechazo a las tareas de instrucción del pueblo llevadas a cabo por sujetos no proletarios [...]” (Puiggrós, 2016, p.48). Se expresa de esta manera, dado que no se advirtieron elementos sociales o populares para la construcción de asignaciones universales o colectivas para los sanjuaninos que los habilitara a organizar y dirigir la transformación cultural; pareciera sin embargo que, la ayuda económica y financiera a través de becas y subsidios generó una vez más, en una sociedad dividida - citando a Bourdieu -, “la reproducción de encierros, de diversas arbitrariedades culturales” (Puiggrós, 2016, p.50).

Es decir que el modelo presentaba la asignación económica individual, como una medida popular -dado que auxiliaba económicamente a los pobres-, lo que en verdad era una política de aislamiento de los escenarios colectivos, el objetivo era otro: la alfabetización básica y técnica que sirviera al desarrollo económico, sólo eso estaba destinado para ellos. Ver ANEXO II.

Otro elemento estructurante del modelo fue el del **bienestar social**, para su consecución se requería transitar por una etapa de sacrificios para mutar a otra etapa más evolucionada y de mejor vida. El discurso economicista y racional, en el campo educacional se presentó enmascarado por un sistema de valores sociales que cuajaron rápidamente en la conciencia y en la emoción de los sanjuaninos. Se sostenía que la educación *formaría para la vida* y aunque fuese un planteo reduccionista, se internalizó en la conciencia y se adaptó como una forma cotidiana a seguir. ¿Cómo identificar estos presupuestos velados que provenían de quienes siempre devaluaron el sistema de educación de la región latinoamericana, y que además se reforzaban por un representante elegido por el pueblo? “Formar para la vida”, “alcanzar el bienestar”, ¿qué vida? ¿La de quiénes? Si en cada congreso, encuentro, reunión que se llevaba a cabo por los organismos internacionales, construían percepciones devaluadas de los saberes y todo lo producido por el campo educativo y escolar. La solución estaba basada en planteos simples y reduccionistas de integración economicista con el mundo del trabajo, “la cuestión estriba más bien en para qué trabajo o para qué vida debería educarse a los hombres” (Gentili, 1994, p.275)

El modelo no requería interpelaciones sobre sus discursos, ni sobre sus fundamentos, sólo restaba ser un convidado de piedra frente a la implementación de las políticas en materia de educación.

4.1. Educación y trabajo

El sentido que tiene la educación es el de consolidar un sujeto histórico-político y cultural que lo habilite a re-pensar, re-conceptualizar su universo de sentidos con el objetivo de transformar socialmente las condiciones de desigualdad y exclusión capitalista, y el sentido que adquiere el trabajo es el de constituirse como configurador de identidad individual y colectiva. En una aproximación por ampliar dicha noción, el trabajo debe tender a ir más allá de la utilidad o del provecho que se obtenga a partir del mismo; es decir, ir más allá de la racionalidad instrumental, lo cual que implicará que el trabajo sea fuente de construcción de una trama político-social.

La relación entre educación y trabajo y la forma en distintas políticas públicas los vincularon y desvincularon a lo largo de la historia, se fue configurando de manera compleja y hasta contradictoria; en dicha relación han influido distintos paradigmas de interpretación. Los paradigmas liberales y economicistas impulsaron acciones educativas a partir de la conformación del sistema educativo (Filmus, 1996, Tiramonti, 1997,) ambos autores coinciden en que “[...] en el marco del primero, los problemas educativos centrales eran la contribución de la acción educativa formal y sistemática a la consolidación del estado nacional y a la vigencia de un orden político democrático-liberal. En el segundo, a la formación del ciudadano fue reemplazada por la de la formación de recursos humanos, y la actividad educativa se convirtió en objeto de planificación con los criterios de asignación de recursos en las actividades económicas y productivas”¹⁵⁸

Es decir que, mientras el primer paradigma estructuró la relación educación/trabajo cumpliendo una función política en la conformación de la matriz cultural de la nación, el segundo pareciera que tuvo más una impronta económica/tecnicista en los países de la región a través de la creación -dentro del sistema educativo y de manera paralela - de las escuelas técnicas y la difusión de saberes basados en la competencia, en el desarrollo de habilidades y destrezas y en la búsqueda de la formación de la mano de obra calificada acorde al modelo de industrialización que el modelo capitalista requería.

La concepción del trabajo desde el siglo XVII fue considerado como estructurador de la sociedad capitalista y constituía además, un factor de integración social (Garcés, 2007)¹⁵⁹ De modo que, para la construcción de la trama y la continuidad del tejido social, resulta indispensable la creación de fuentes de producción, tanto como el pleno empleo en los ciudadanos.

El mencionado autor retoma las concepciones de los economistas clásicos y de Marx, sintetizando sus pensamientos al expresar que mientras los primeros entendían que la competencia constituía un elemento clave para el pleno empleo, sin embargo para el segundo, la desocupación le era constitutiva al modelo de economía capitalista, por cuanto “[...] resulta inherente en la medida en

¹⁵⁸ <file:///C:/Users/Geraldine/Downloads/14968-Texto%20del%20art%C3%ADculo-40814-1-10-20160809.pdf>

¹⁵⁹ Luis Javier Garcés nacido en la provincia de San Juan, pedagogo y filósofo e investigador, Dr. en Ciencias de la Educación. Titular de las cátedras de Problemática Educativa, Historia de la Educación y Política y Legislación Educativa de la FFHA de la UNSJ. Presidió la Asociación de Historia de la Educación Argentina - SAHE -, evaluador del CONICET. Una de sus investigaciones fue el abordaje del vínculo de Educación y Trabajo y de los Saberes Socialmente Productivos, en el marco del Proyecto de investigación “*Educación y Trabajo: Estrategia para la reconstrucción de la trama social y productiva en la Argentina. Políticas Públicas educativas en el retorno a la institucionalidad democrática (1984-2006). Los casos de las provincias de San Juan, Santa Cruz, Santa Fe y Buenos Aires*” financiado por el CICITCA.

que la presencia de un “ejército de reserva” sirva para garantizar bajos niveles salariales permitiendo la continuidad de la extracción de la plusvalía” (Garcés, 2007, p.9)

Si el modelo económico del capitalismo genera silenciosamente y con éxito el desempleo en grandes sectores de la población, ésta conlleva las marcas de la pobreza, los que inevitablemente quedan al margen del acceso a los bienes económicos, sociales y políticos de una región, produciendo son altos niveles de exclusión social.

Para Adam Smith, la división del trabajo es una forma particular de la diferenciación de las funciones productivas, del mismo modo que la *diferenciación de las funciones productivas es una forma particular de la cooperación social*. Entendido esto como que la división del trabajo siempre dará lugar a la existencia de especialistas, lo que implicará una destreza o expertez en la función que ejerza. Es decir, que, si cada uno y de manera especializada ejerce su función, trabajará cooperativamente con el otro que cumpla otra función con otras habilidades y destrezas. Esta correlación constituye -para el liberalismo clásico- un principio rector de ventajas obtenidas por la división del trabajo.

De manera que esta correlación conlleva implícitamente un “impulso a la iniciativa, promueve la destreza, crea eficiencia, [...] se producen mejores bienes, se produce más de ellos en menos tiempo [...] y como afirma el viejo refrán "aprendiz de todo y maestro de nada". (Weiss, 1977, p.192) También considera, que en la medida en que esa especialización avanza y la persona va concretando sus intereses y cultiva talentos, al mismo tiempo se le van restringiendo sus posibilidades, es decir que se manifestarían sus efectos mutiladores que conlleva la división del trabajo, considerándolo *un mal necesario*.

La perspectiva de Smith tiende a ser de alguna manera, estática y lineal en los mecanismos de producción; en cambio Marx, en una interpretación más dinámica y dialéctica, entenderá y promoverá la abolición de la división del trabajo como un producto también de la división de clases. Weiss expresa al respecto del pensamiento marxista:

“[...] esto significa que la base funcional de las diferencias de clase está siendo corroídas por el desarrollo capitalista. La diferencia esencial entre una clase dominante y una dominada, es para Marx, aquella entre una clase que monopoliza las funciones intelectuales y de dirección y una clase que es reducida a la esfera del trabajo manual. En la medida en que el desarrollo capitalista hace el trabajo manual menos y menos necesario, las clases pierden su situación y su propósito histórico. Así llegamos a la conclusión de que la creciente obsolescencia de la división del trabajo industrial, determinada por el crecimiento de la producción automatizada bajo el capitalismo, es al mismo tiempo, la clave para el establecimiento de una sociedad sin clases”. (Weiss, 1977, p.199)

Las dos perspectivas dominantes y en disputa constante a lo largo de la historia, parece que definieron acciones concretas tanto para el sistema productivo como para el sistema educativo para los países latinoamericanos y para la difusión de los saberes que ambos sistemas transmitieron.

Entonces frente a este escenario, ¿cuáles serían las alternativas para mitigar irremediables marcas de la desocupación y de la exclusión?, quizás algunas de las respuestas a este interrogante residirían en el diseño e implementación de políticas públicas en el campo de la **educación para el trabajo**.

Pensar, además, en el vínculo educación/trabajo es pensar en los dispositivos que permite articularlos/desarticularlos socialmente, que, en expresiones de Garcés, se trata de “[...] dispositivos capaces de hacer que la escuela pueda constituirse en una palanca potente para la inserción social y económica de los ciudadanos y para la disminución de los alarmantes niveles de incertidumbre social y laboral con que nuestros jóvenes ingresan al mundo adulto” (Garcés, 2007, p.14-15)

Como se expresó en capítulos pre-cedentes, el contexto histórico que enmarcó la educación técnica en general, estuvo ligada en los años ´60 a la concepción desarrollista del progreso, así el desarrollo para los países latinos se orientó hacia el modelo de vida capitalista. A través del “expansionismo” se justificó una ética mesiánica (Puiggrós, 2016, p.104) para aquellos países carentes de la capacidad de competencias para el ingreso a la modernidad.

Los conceptos de la sociología funcionalista que tomó la Pedagogía desarrollista, daban cuenta del atraso, de la carencia y del subdesarrollo de la región; así lo elementos centrales obstaculizadores para el progreso eran: “capital, tecnología y educación” (op. cit.). El programa de reformas de la ALPRO, consideraba -entre otros aspectos- la capacitación técnica como uno de los componentes orientadores de la acción educativa. Los organismos internacionales entendían que la escasa proporción de estudiantes que accedían a “[...] recibir enseñanza media y superior constituye un obstáculo para la movilidad social y un desperdicio de aptitudes, iniciativas y energía vitales. Un mayor acceso a la cultura significaría mayores posibilidades de ejercer la iniciativa individual. Las deficiencias en el sistema educativo inciden en estas dificultades, generadas principalmente por una estructura social que imposibilita la movilidad. [...] se manifiesta en un divorcio entre los sistemas educativos y las exigencias presentes y futuras de desarrollo económico y social” (Puiggrós, 2016, p.116)

El responsable del atraso en el desarrollo económico regional era -para los organismos internacionales- la organización, la administración y la escasa planificación educativa para dar respuestas aceleradas y eficaces al modelo emergente, de modo que, en virtud de esta estrategia, se hacía inminente llevar a cabo reformas estructurales en el sistema educativo de la mano de la planificación.

Garcés entenderá que algunas de las experiencias que existieron en la introducción del trabajo en el sistema educativo, “comenzaron con una función estamentalizadora de la escuela, y su contribución a la división clasista de la sociedad” evidenciando desde la etapa colonial una histórica tensión entre: “[...] la función política y la función económica para la educación, entre el saber práctico y el enciclopedismo y entre el trabajo manual y el intelectual [...]” (Garcés, 2007, p.21) Es decir, que hubo una marcada dominancia histórica en la perpetuación de un modelo de economía capitalista con un esquema de dominación, puesto en evidencia en la división del trabajo como un producto de la división de clases. Sólo en algunos momentos históricos de los países de la región, esta división se mostró mitigada, como en el caso de la definición del Estado de Bienestar, que interpretó el vínculo educación/trabajo en los términos de la producción de bienes culturales y sociales del país, dignificando el trabajo y al trabajador y a las condiciones políticas e históricas laborales.

Durante este periodo, se introdujeron los saberes técnicos en el sistema educativo y “por primera vez se organizó la educación técnica oficial y por Ley 12921, se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional -CNAOP-, en el ámbito de la Secretaria del Trabajo y

Previsión [...] durante esta etapa surgen las llamadas escuelas- fábricas y escuelas de capacitación obrera, estas últimas para adultos, que respondían a un proyecto de país”¹⁶⁰

Un antecedente -considerado como inédito- al respecto, e investigado por Garcés, se llevó a cabo en la provincia sanjuanina en los años veinte en la gestión política del cantonismo. Experiencia inédita porque su “carácter fue único en el ámbito nacional de incorporación de saberes del trabajo al sistema formal de educación [...] como el conjunto de conocimiento que atravesarán las trayectorias escolares desde la escuela primaria. Las modificaciones de este sentido, que incluyen nuevos contenidos curriculares vinculados a la producción [...] Correlativamente, resultan de amplia significación las efectivas modificaciones del modelo monoprodutor, puestas en marcha por la fuerte acción del impulso del Estado en este periodo [...]”¹⁶¹

San Juan en época del cantonismo fue pionera en una legislación con connotaciones sociales en materia laboral, dado que “incluía el salario mínimo, vital y móvil, jornada laboral desde ocho horas, sábado inglés¹⁶², cobertura médica asistencial, jubilación y voto de la mujer, entre otros”

Fue inédito además, porque diseñó un proyecto socioeconómico de provincia, impulsando el desarrollo de la agricultura y de las pequeñas industrias, articulado con el sistema educativo “[...] propiciando la formación de los niños en los conocimientos del agro [...] estrategias de enseñanza dirigidas a la mujer, para quienes se crearon las llamadas Escuelas del Hogar Agrícola [...] la creación de instituciones capaces de formar a maestros con especialización industrial y agrícola [...]” (Garcés, 2007, p.33-36), constituyéndose en un proyecto provincial integral, dado que además, por legislación provincial, otorgaba becas a estudiantes para estudios en el área industrial en el extranjero, las mismas se implementaban mensualmente durante 5 años o “por el término necesario” (op. cit.)

En la misma línea de interpretación del vínculo educación-trabajo, en 1944 el Gral. Juan Perón, “[...] en el marco de las diversas políticas de valorización de los trabajadores y de fomento de la educación de los obreros que llevaba adelante desde el Ministerio de Trabajo, impulsó la ley 12.921 que creaba la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP). Dicho organismo tendría bajo su responsabilidad el seguimiento de los distintos centros que formaban auxiliares y expertos en las diferentes orientaciones y prácticas del hacer y constituyó un antecedente significativo de las leyes de ordenamiento de la educación técnica dentro del sistema educativo nacional [...] Asimismo, la CNAOP elaboró un anteproyecto de ley para crear, por una parte, los cursos de perfeccionamiento técnico en las escuelas de su dependencia (de 4

¹⁶⁰ (Garcés, 2007, p.29)

¹⁶¹ (op.cit., p.31)

¹⁶²La expresión utilizada por el cantonismo de *sábado inglés* fue en referencia al descanso semanal que fue adoptando Inglaterra en la segunda mitad del Siglo XIX, aunque sus orígenes se consideren provenientes del descanso dominical establecido por la Iglesia Católica. Luego se fue generalizando por la Asociación Internacional de Legislación del Trabajo que antecedió a la OIT; la Argentina se estableció en el año 1932 por Ley 11640. (fuente Wikipedia). En investigaciones realizadas por Luis Garcés, dan cuenta que esta expresión de sábado inglés, Cantoni lo tradujo como “*lunes criollo*”, en mención al trabajo que realizaban los obreros la jornada completa de los días sábados y el feriado correspondía para el domingo y el lunes por la mañana, esto se determinó a través de una legislación mediante.

años), complementario de los básicos que ya existían (de 3 años), para obtener el título de Técnico de Fábrica; por otra parte, el anteproyecto propiciaba la creación de la Universidad Obrera Nacional. Más adelante esto se plasmó en la ley 13.229/48, aunque recién se reglamentaría en 1952, año en el cual se inauguró la Universidad”¹⁶³

Posteriormente y ante la necesidad de uniformar y agilizar lo relacionado con la enseñanza técnica y profesional, determinó que ésta se fusionara con la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica, dando origen al Consejo Nacional de Educación Técnica -CONET-, creado como organismo autárquico mediante la Ley N° 15.240 sancionada en el año 1959”¹⁶⁴.

A partir de la creación de dicho organismo, se comienzan a fijar las competencias de títulos para todos los estudiantes de las escuelas secundarias “de Técnico Mecánico, Electromecánico, Técnico Mecánico Electricista, Técnico Electrónico, etc.; se transforma la “Universidad Obrera” en “Universidad Tecnológica Nacional” y organiza en una estructura al sistema de educación para el trabajo, desde su perspectiva industrialista” (Garcés, 2007, p.38)

Sin embargo, con la crisis del Estado Benefactor, se vieron irrumpidas significativamente nociones de trabajo productivo significativos en la construcción de la trama cultural; trasladando dicho valor en clave productiva, hacia valores de consumo. Con el derrocamiento del peronismo, los ideales del Desarrollismo se focalizaron en re- conceptualizar y reconstruir la formación técnica, -tratada con anterioridad por el peronismo-, pero ahora orientados hacia la industrialización y la especialización.

El CONET, además, dependió del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, fue creado en pleno auge del modelo de industrialización y en el marco de una política educativa con funcionalidad económica. Desde su creación tuvo por finalidad gestionar la escuela técnica a través de la elaboración de proyectos y planes de estudios, ordenar la cuestión docente a través de la determinación de los deberes, atribuciones y derechos del personal técnico, directivo, docente y administrativo con el marco normativo del Estatuto del Docente y por el Estatuto para el Personal Civil de la Nación, “proyectar un presupuesto anual de gastos y manejar los fondos asignados por la ley de lo que dará cuenta en la forma establecida por las disposiciones legales en vigencia”; construir, refaccionar y conservar edificios educativos, normar la matriculación de estudiantes, exámenes, promociones etc. “Establecer un sistema de Becas a otorgarse a estudiantes de todo el país”, otorgamiento de títulos y habilitación profesional. Y en el Artículo 4° establece, además: “Ejercer el contralor de los establecimientos adscriptos; Reglamentar el funcionamiento de cooperadoras, asociaciones de ex alumnos y egresados. El CONET cierra su ciclo de gestión en 1995.”¹⁶⁵

Al respecto, Puiggrós expresará que, a partir de esta creación “[...] en las escuelas industriales se abrió un primer año de educación vocacional; se dictaron cursos de formación acelerada y se establecieron vinculaciones entre el CONET, la Organización Internacional del Trabajo y UNESCO [...] Pero, como en ocasiones anteriores, la vinculación entre educación y trabajo no alcanzó el tronco del sistema educativo. Tuvo una escasa incidencia, pese a su importancia en el imaginario desarrollista de la época.” (Puiggrós, 2006, p.151)

¹⁶⁴ <http://www.inet.edu.ar/index.php/material-de-capacitacion/documentos-de-la-escuela-tecnica-1959-1995/>

¹⁶⁵ <http://www.inet.edu.ar/index.php/material-de-capacitacion/documentos-de-la-escuela-tecnica-1959-1995/>

La educación técnica a través de la creación del mencionado organismo en el modelo desarrollista parecía que -en sus comienzos- tendía a establecer un vínculo entre educación y trabajo, sin embargo, se orientó fuertemente a la propuesta para un país industrializado que lo habilitara a ingresar a la modernidad de manera similar a la de los países del norte. Políticas educativas para la enseñanza técnica fueron implementadas en pleno auge de la organización y de la planificación impulsadas por los organismos internacionales y delineadas para alcanzar el desarrollo, debían seguir las directrices de las sociedades más avanzadas, inscriptas en los términos económicos y de comportamiento social.

San Juan para el año '60 contaba con dos instituciones provinciales de Nivel Secundario, una de ellas con orientación Técnica “Escuela de Artes y Oficios” y otra con orientación Comercial “Escuela Manuel Belgrano”. La única escuela nacional fue creada en el año 1943 “Escuela Industrial de la Nación” ubicada en la localidad de Caucete y que luego del terremoto del año '44 se traslada a la ciudad Capital y lleva actualmente el nombre de “Escuela Rogelio Boero” y otra “Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento” dependiente de la Universidad Provincial de San Juan.

Además de esta estructura de educación técnica y comercial, se encontraban las Escuelas Nacionales Normales dependientes de la DINEA de Nivel Secundario y las Escuelas Agrotécnicas como la actual “Escuela de Enología”, las mismas no contaban con los criterios de reglamentación institucional y los docentes se constituían en una especie de Comisión ad-honorem dado que dependían de la Dirección de Agricultura de la Nación, éstas últimas no estaban dentro del sistema de educación formal.

En el año '49 y por Ley 965 -24/10/1949- se crea oficialmente la “Escuela de Artes y Oficios” con formación para los jóvenes en albañilería y carpintería denominada luego como “Escuela Taller Martín Fierro”, dependiente del Ministerio de Reconstrucción de San Juan y a partir del año 1956 dicha institución pasa a depender de la Dirección General de Escuelas de San Juan y lleva por nombre “Escuela Taller N° 1 Obrero Argentino” -ETOA- por decreto N° 659 del 10/03/67 con un Ciclo Básico con programas comunes a las escuelas dependientes del CONET. Y para el año '73 se oficializa la carrera de Técnico Hidráulico con reconocimiento del CONET según Res. 281 del 23/05/72¹⁶⁶.

Esta institución provincial originaria de formación en artes y oficios surgida por necesidad para reconstruir la provincia luego del terremoto del 1944, se transforma en la que actualmente es ETOA (Escuela Técnica Obreros Argentinos) cuyos títulos contaron con reconocimiento oficial cuando pasó a depender de la Dirección General de Escuelas. A partir del acuerdo celebrado entre la provincia y el CONET durante la gestión de García, se crea un ciclo básico de 3 años de duración en el año '67 y posteriormente se crea el ciclo superior siendo los primeros egresados en el año '73.

En la investigación realizada, se advierte una mención periodística respecto al 73° aniversario de la Escuela ETOA y se menciona:

“[...] el 23 de octubre de 1946 nació la primera Escuela de Albañilería de San Juan, que tenía el objetivo de preparar a los jóvenes para que pudieran levantar definitivamente la ciudad, otra vez. Los aspirantes a

¹⁶⁶ La información respecto a la existencia y a las transformaciones de las instituciones de educación secundaria en la provincia fueron obtenidas por medio de entrevistas a docentes profesionales de la provincia.

esta escuela debían cumplir una serie de requisitos. Debían tener cuarto grado aprobado, una certificación de buena conducta expendida por la Policía y un certificado médico de buena salud. "Los menores además debían presentar permiso para trabajar, de la delegación de la Secretaría de Trabajo y Previsión" [...] Durante el primer año de funcionamiento, la demanda fue tan grande que a fines de 1947 la institución tenía una matrícula de 220 alumnos (había empezado con menos de 100)"¹⁶⁷

Por lo enunciado, la creación de esta institución educativa coadyuvó a la reconstrucción de toda una ciudad, allí los jóvenes aprendieron a levantar mamposterías, construyeron algunos barrios, construyeron escuelas de emergencia y refaccionaron algunos locales de Casa de Gobierno. Sin embargo, paradójicamente y por expresiones del actual Director de la ETOA, la institución se trasladó innumerables oportunidades por carecer de edificio propio.

En relación a la mencionada escuela provincial, se incluyen además las expresiones de otro profesional que recuerda la historia de la educación técnica en la provincia:

“Por qué se crea un ciclo básico, porque los chicos que repetían en la Escuela Boero, no tenían a qué escuela ir, porque no los aceptaban en la Escuela Industrial ya que la misma tenía su cupo, recordemos que a la Escuela Industrial Sarmiento entraban 209 chicos y era una escuela de élite. Por eso decía que mi mamá se sacrificaba mucho porque ella trabajó para que nosotros hiciéramos el curso de ingreso y pudiéramos rendir, ella trabajaba en las vacaciones para darnos estudio. Los que repetían de la Escuela Boero no tenían donde insertarse y tampoco tenían cupo en la Escuela Boero, especialmente en el ciclo básico, entonces que es lo que hacen, el Sr. Clavijo en conjunto con las autoridades de la Dirección de Escuelas crean el ciclo básico de una escuela técnica. Que, si ustedes se fijan en la 2492 del Estatuto Docente, que nace en la década del sesenta, con una historia de luchadores que vos la conoces, luchadoras que eran maestras, porque querían reglamentar la educación en la provincia de San Juan. Con esa gente forman el ciclo básico, entonces los repitentes de la Escuela Boero iban al ciclo básico y los iban nutriendo, después eran chicos que se recibieron como Técnicos Hidráulicos, la primera camada creo que fue en el año '73 de Técnicos Hidráulicos” (Entrevista Daniel Quiroga) Ver ANEXO IV.

Se aprobó por Ley 2970 el convenio celebrado entre el gobierno provincial y el Consejo Nacional de Educación Técnica para la organización de la educación técnica de la provincia. Otro profesional sanjuanino recuerda dicho acontecimiento:

“Se hizo un convenio y se hizo Ley, de ese convenio salió la Ley, entre la provincia y el CONET de cooperación y era una “Comisión Provincial de Educación Técnica”, que digamos, el fin era aportar bienes, materiales que eran elementos didácticos para las Escuelas Técnicas, que en ese entonces estaba la “Escuela Industrial de la Nación” que después fue la “Escuela Boero” y ellos

¹⁶⁷ Diario de Cuyo fechado el 23/10/2019 <https://www.diariodecuyo.com.ar/sanjuan/Escuela-de-Albanileria-una-institucion-que-nacio-para-levantar-la-ciudad-posterremoto-20191022-0065.html>

tenían una “Escuela Provincial que era de Arte y Oficio” y después se transformó en una “Escuela Técnica Obreros Argentinos -ETOA-” (Entrevista a Roberto Gómez) Ver ANEXO IV.

Estas configuraciones de la educación técnica provincial, interpela varias cuestiones, por un lado, la provincia advertía la impronta industrialista y moderna que contenía el proyecto educativo del CONET, lo que requería que, si no financiaba la institución, al menos era necesario acordar en la implementación del plan de estudio, la organización, etc., que contenía dicho organismo como un modo de articular con el proyecto nacional. Pareciera que dicho acuerdo les dio un fuerte impulso a todos los jóvenes, que, al pasar a depender de la Dirección General de Escuela, su formación alcanzaría reconocimiento oficial ampliando sus expectativas personales y laborales.

Por otro lado, respecto de la situación de los estudiantes, se podría pensar que, a partir de dar cumplimiento a aquel imaginario, que la formación técnica daría garantías plenas a un trabajo y al ascenso social anhelado, -por expresiones de los entrevistados- la idea era circular de uno u otro modo por el circuito técnico. Y para aquellos estudiantes “repitentes”, que, si bien fueron contenidos por la propuesta de escolarización, se dispuso de una institución para ellos como lo fue la ETOA; inaugurando quizás un circuito diferenciado de escolarización. El imaginario social de San Juan, daba cuenta que la provincia tenía 3 circuitos de formación técnica; la de “*elite*” daba continuidad para el sistema de educación universitaria, la de “*medio pelo*” con distintas propuestas de especialidad y la de los “*repitentes*”. Lógicas clasificatorias dadas por el origen socio-económico de los estudiantes.

Retomando las expresiones citadas de Garcés, el modelo desarrollista profundizó la función estamentalizadora de la escuela, lo que tendió a ampliar la brecha entre aquellos jóvenes que continuarían estudios “superiores” y a aquellos que dedicarían su vida al trabajo manual, artesanal; lógicas clasificatorias que perduran en el imaginario colectivo de los sanjuaninos entre el saber instrumental y práctico y el saber intelectual.

Por otro lado, dicha “Comisión Provincial de Educación Técnica” establecía acuerdos además entre la “Escuela Boero” dependiente del CONET con la Universidad, respecto de ampliar la formación de los estudiantes:

“Todavía es ley, esa ley no ha sido derogada, pero, por ejemplo, uno de los aportes de esa comisión le cede un terreno en las Hornillas, allá en la cordillera, a la Escuela Boero. Y la Escuela Boero construye a través del tiempo, con los alumnos y los aportes de la comisión un lugar que se llama la Ciudad Andina, que es un albergue donde van los alumnos a pasar unos días, está justo donde pasa el río Calingasta y del otro lado había un hospedaje de la Universidad, que no se si estará, pero la Ciudad Andina todavía está vigente” (Entrevista a Roberto Gómez) Ver ANEXO IV.

Las escuelas nacionales, que, amparadas por el CONET, contaban con un ciclo básico y un ciclo superior; el básico contaba con una formación de cultura general y formación técnica, ya sea, Matemática, Física, Dibujo técnico, etc., con escasa carga horaria.

“A su vez se realizaba un muestreo de forma progresiva de cuatro talleres de distintas especialidades por año. Quiere decir cuatro en el primero, cuatro en el segundo y cuatro en el tercero. Los alumnos rotaban por los cuatro talleres, en el primer año los talleres eran carpintería, hojalatería, ajuste y electricidad, básicos.

En el segundo año los talleres eran herrería, fundición, electricidad, ajuste y algo de construcción. En tercer año los talleres se enfocaban de acuerdo a las especialidades que las escuelas tuvieran con el fin de que el alumno eligiera la especialidad para comenzar cuarto año que era ya el ciclo superior. En el mismo la cultura general era muy limitada en sentido a materias muy acotadas (quizás sin importancia) [...] Los profesores que daban clases teóricas no eran los mismos profesores que daban las clases prácticas ya que había cierta discrepancia. Los planes estaban bien organizados, lo que variaba era la personalidad o forma de enseñar de cada profesor, pero salía bastante bien [...]” (Entrevista a Roberto Gómez) Ver ANEXO IV.

La propuesta curricular que contenía el CONET resultaba integral en los términos que contenía variadas disciplinas, sin embargo y por expresiones del docente, con escasa o nula articulación entre las perspectivas teóricas y las prácticas. El Desarrollismo requería una política educativa en la formación técnica que se implementara de manera “acelerada” y de “calidad”, así se lo recuerda:

“Se notaba que estaba bastante bien porque los técnicos egresados eran buscados por todo el mundo, ya que el CONET aplicó una técnica a través de los planes de estudio de formación de operarios rápidos. La misma fue aplicada por los norte-americanos en la segunda guerra mundial, ya que necesitaban pilotos de aviones y tenían que formarlos en muy poco tiempo, esto fue así que en tres meses ya estaban listos para pilotar los aviones de primera línea, era un método de aprendizaje que estaba muy secuenciado donde iba de lo más simple hasta lo más complejo” (Entrevista a Roberto Gómez) Ver ANEXO IV.

La segmentación fue otra de las características del proyecto de educación técnica; la formación profesional y, por otro lado, la formación técnica. Dentro de la misma se clasificaban en escalafones, escalafón uno, escalafón dos. Y dentro de la formación profesional se clasificaba en Centros de Formación Profesional y las Misiones mono-técnicas. El denominado *escalafón uno* en el plan 1574 del año 65´ lo comprendían las escuelas con Técnicas Industriales, que antes se llamaban Escuelas de Arte y Oficio. El *escalafón dos*, lo comprendían las que se llamaban antiguas “Escuelas Profesionales de Mujeres”.

Además, se debía de formar a los jóvenes aun en zonas inhóspitas y para ellos estaban contempladas las denominadas “Misiones monotécnicas” que, siendo creación del peronismo, consistían en pequeñas escuelas donde los alumnos iban a los pueblos o localidades y se capacitaban de forma rápida, en el plazo de dos años se recibían de mecánicos, carpinteros, albañiles de primera, etc. El cuerpo de docentes se trasladaba al lugar de residencia de los estudiantes por el lapso de dos años.

Los “Centros de Formación Profesional” eran prácticamente lo mismo que las Misiones mono-técnicas, con la diferencia que era un centro donde había más especialidades. “Las diferencias de estas con la Escuela Boero, es que en esta se recibían profesionales con un título y en las demás enseñaban mano de obra u oficios. Su conocimiento y habilitaciones eran muy limitados algo que no ocurría con los profesionales titulados”. (Entrevista a Roberto Gómez) Ver ANEXO IV.

Los docentes entrevistados reconocen de manera significativa la propuesta del CONET, sin embargo, se observa que la misma tiende a estamentalizar la educación en circuitos diferenciados

entre la escuela que dependía de la provincia y las que eran de incumbencia del CONET y de éstas entre sí.

Para la reconstrucción, la provincia contaba con una partida presupuestaria que provenía de la Nación para dar impulso a la economía generando fuentes de trabajo y para ello alentar a la educación técnica constituía un componente importante para dicho objetivo. El proyecto debía impulsar una economía diversificada que no estuviera centralizada en el monocultivo de la industria vinícola, orientando así las acciones productivas. Sin embargo, con la implementación del Plan de estabilización nacional exigido por los organismos centrales, el modelo mutó hacia un ajuste económico y hacia lógicas que impulsaron la iniciativa privada; es así que el desvelo del Gobernador parecía estar situado en obtener una financiación del sector privado para la construcción de tendido eléctrico, la construcción de una planta potabilizadora, impulsar la industria cementera para poder competir con nuevos mercados, alcanzando el estímulo para el crecimiento económico provincial.

Entendía además que, los responsables de este deterioro económico que, además, lesionaban las fuentes de trabajo, estaba en “[...] el número de empleados públicos y su remuneración [...] Durante esta primera etapa de formación, sus primeros rumbos fueron dúctiles a caprichos desordenados y posteriormente con las típicas imperfecciones [...] ya ha llegado a los comienzos de la madurez, se inquieta por emprender un segundo paso” (Gob. de SJ, 1959, pp.10-11)

Este segundo paso, estaba definido por el asesoramiento de expertos que habían sido perfeccionados en el exterior y con el apoyo de una base de datos precisa se creía que se obtendrían las soluciones que la economía sanjuanina anhelaba; al respecto expresa, “[...] hombres capaces y honestos [...] hoy son los núcleos de pensamiento y de la técnica de análisis, racionalización y programación económica contemporánea [...]” (op.cit.). Delinea además las causas del deterioro: “Para terminar, las causas que nos llevan al mal empleo de los recursos económicos locales, mencionaré, también la falta de orientación racional de los elementos productivos hacia actividades más diversas, el desconocimiento popular de los fenómenos básicos de la economía y nuestra ausencia de una trayectoria industrial [...] la falta de atracción del capital privado local [...]” (Gob. de SJ, 1959, p.p.10-11)

Parecía que el campo educativo, tenía una función que cumplir al respecto, “[...] ha de ser la técnica que facilite en los sitios de producción, el desarrollo y la industrialización de la economía agropecuaria la formación de centros poblados que proporcione elementos de bienestar y de cultura, ayudando así a superar las condiciones de atraso [...]” (Gob. de SJ, 1958, p.17)

Se reitera que al modelo económico de tipo industrial lo llevarían a cabo los hombres más capaces e idóneos en la materia y exquisitamente preparados en el extranjero, que la región tenía “atraso” y que debía evolucionar aun con el ajuste económico impuesto. En dichas expresiones del gobierno provincial, no se advierte -por lo documentado- que esa transformación estuviera acompañada por una formación para el trabajo. Se propiciaba la implementación de métodos y técnicas innovadoras para una provincia moderna, en el sistema educativo, sin embargo ciertos contenidos sobre los saberes para el trabajo¹⁶⁸ no se proponen para la enseñanza primaria. Los contenidos curriculares

¹⁶⁸ La expresión “saberes del trabajo” hace referencia al conjunto de conocimientos que se necesitan para llevar a cabo la tarea de la producción. Lo cual no implica que sean estos saberes exclusivos para el conocimiento de tecnologías específicas, el uso de herramientas o determinadas destrezas del obrero. Implican saberes más profundos y amplios que los habilite para comprender todo el funcionamiento de lo que implica un trabajo, por ejemplo, la importancia del trabajo y las condiciones del mismo, el

para este nivel de enseñanza presentaron al trabajo, en los términos de un precepto moral, de buenas costumbres, de hombres de bien y alfabetizados. El modelo tejía una trama de corte espiritualista con una economicista y tecnocrática. Y por lo recabado en las entrevistas, los saberes que integraban la propuesta curricular para el nivel secundario, eran de tipo instrumental, práctico acorde con la especialidad que cada joven optaba.

“El desarrollismo no se propuso la introducción del concepto de trabajo en el sistema, como lo había hecho el peronismo, sino que sectorizó e institucionalizó la educación para el trabajo, en un circuito paralelo que comenzaba recién en el nivel medio de educación” (Garcés, 2007, p.38)

La educación y el trabajo en el periodo desarrollista, parece que estuvo más centrado en los factores económicos de producción e industrialización, en la racionalización de recursos de corte liberal, que en el factor político y educativo.

4.2. Propuesta curricular

Desde los aportes de una reconocida autora como Alicia de Alba, se adscribirá a la perspectiva crítica, entendiendo que el currículum es una propuesta de política educativa, y que como práctica social es tanto lo velado como lo oculto, y que, al cumplir una función social, produce, trasmite y reproduce saberes del campo ideológico, cultural, histórico, político, económico y religioso y que no sólo reproduce, sino que habilita a la resistencia. Al currículum se lo considerará como aquella selección arbitraria de elementos culturales que conforman la propuesta de política educativa y que sirven de un modo u otro a los intereses de los sectores dominantes o hegemónicos.

Se identificará en la presente investigación, qué tipo de síntesis culturales se presentaron en la propuesta para la enseñanza de los estudiantes de edad escolar en la provincia de San Juan. Identificar si la propuesta pedagógica desarrollista de la provincia está en articulación más con componentes económicos que con los sociales y políticos, y qué tipo de articulación se teje con el contexto socioeconómico y político más amplio. Identificar, así mismo, los posibles espacios intersticiales para fisurar estructuras hegemónicas del proyecto pedagógico desarrollista.

La función social del currículum consiste en desarrollar una articulación con los componentes socio-políticos más amplios, en un contexto histórico determinado, donde la propuesta tiene distintos niveles de concreción pedagógica. La dimensión política atraviesa la propuesta curricular, de manera que se identificará en ella, qué se dice y qué no, qué se expresa y de qué manera, tanto como lo que permanece ausente en los aspectos formales de la enseñanza, como en aquellas prácticas no formales que construyen de un modo u otro la concepción de hombre, de sociedad, de educación, etc.

Tanto en la propuesta nacional como en la provincial, era conocida la inquietud por reformar el sistema educativo. A nivel nacional se estaba organizando una “Comisión Permanente de Coordinación Escolar” para tal fin, y mientras eso sucedía, García se planteaba una aspiración más

conocimiento de sus deberes y derechos, el trabajo en equipo hasta resolver problemas más complejos que la automatización de funciones.

significativa: actualizar un proyecto provincial educativo con el objetivo de elaborar un Anteproyecto para una nueva Ley de Educación.

En la dimensión curricular se advierte -por lo documentado en las actas elaboradas por el cuerpo técnico de supervisores- que allí fue el ámbito donde se determinaron cuáles de los docentes delegados de la provincia asistirían para integrar la comisión de coordinación que unificara los contenidos mínimos para todo el país. Al comienzo de la gestión se acuerda desde el equipo técnico que “[...] se aúnen criterios para la interpretación de programas y diseño de ejercicios diarios [...] se autoriza el desarrollo por bimestre y para los grados de 5to y 6to las materias se dicten por separado, interpretando cada tema como unidad [...] se solicitará ayuda del Instituto Sarmiento a través de conferencias para ilustrar al magisterio sobre los puntos que Inspección considere de vital importancia [...]”. En cuanto a la metodología que se sugiere es la inclusión de prácticas obligatorias, charlas pedagógicas que deben ser motivadoras e ilustrativas para los alumnos Y se expresa que, “[...] como los programas están mal interpretados, por cuanto van del conocimiento a la práctica debiendo recorrer el camino inverso de la práctica al conocimiento [...]” Ver ANEXO III, Acta N° 7/05/58.

En la dimensión administrativa y financiera, continúan las actas referidas y casi exclusivamente al deterioro de los edificios, a la escasez de mobiliario, de recursos en las aulas y las dificultades económicas en concepto de viáticos para el traslado de los supervisores a las instituciones escolares; esto formó parte de un relevamiento detallado como parte de un primer diagnóstico de la situación escolar.

En estas primeras actuaciones de la gestión, no se advierten consideraciones pedagógicas generales en relación a los estudiantes, respecto de sus necesidades, intereses, deseos, motivaciones etc. Toda la realidad de los educandos se supone conocida, por tanto, consideran que necesitan *estimulación, motivación externa, visualización* y los encargados de proveer serían quienes además hacen un esfuerzo por actualizar sus propios saberes. Se presenta una propuesta pedagógica jerarquizada y la definición curricular está centrada en el equipo técnico, enmarcada en la justificación de un vacío normativo. Y para dar respuesta al vacío conceptual de los docentes, la institución encargada de “*ilustrar*” los conocimientos estaría a cargo del Instituto Sarmiento - institución formadora de docentes de la provincia-. Es así, que en el Acta de mediados del '59 y en la necesidad por comprender y estudiar la propuesta curricular, surgen de parte de los maestros ciertas dudas, interrogantes e incertidumbres al respecto y solicitan el asesoramiento al Instituto de Formación Docente. Ver ANEXO III Acta: 01/07/59

La propuesta de política educativa delineada por quien tenía a su cargo la Dirección General de Escuelas, define a través del cuerpo técnico “[...] la creación de escuelas nocturnas (urbanas y rural) escuelas de educación plástica, de música, de artesanías y escuelas prácticas con el objetivo de lograr mejoras y expresará: “[...] como no están cumpliendo con las finalidades por la que fuera creada es necesario reorganizarla y darle fines positivos, la formación técnica será fundamental [...]”. La creación de un Cuerpo médico escolar con la finalidad de “revisión y certificación ulterior del estado de salud con miras a un mejor cumplimiento de sus misiones específicas” Ver ANEXO III: Acta 18/03/59.

Se define de manera fáctica la política educativa con criterios eficientistas, con una clara tendencia a la formación técnica acorde a la región a la que está inserta la escuela. La propuesta de conocimiento se presenta con cierta fragmentación y atomización, por ejemplo, cada materia, cada contenido como una unidad, articulada a una programación única en la provincia con alcance

nacional. En las distintas actuaciones, se definieron *contenidos mínimos adecuados a los lineamientos nacionales, en vez de la extensión de los mismos, se adecuaron los programas a las características de la zona, globalizados para los primeros años y determinados por materia curricular en los grados superiores*. Se requería para los mismos, de un estudio comparativo con los programas nacionales y con la propuesta editorial. No se advierte que se trabajen en profundidad los sentidos del componente ideológico de la propuesta editorial que circularía en las escuelas.

En otra acta se delinear con rigor pragmático los criterios a tener en cuenta para la elaboración de la planificación y se determina que “[...] no se deben confundir entre los enunciados de objetivos, metas y medios; siendo independientes de las concepciones de la psicología del niño y de las corrientes didácticas proponiendo fines menos subjetivos” Ver ANEXO III: Acta 03/11/59. Una vez más se ponen en evidencia los enfoques tecnicistas e instrumentales de la propuesta educativa, además de científicista.

En relación al temario seleccionado para llevar a cabo el Concurso docente, -en las actas elaboradas por el cuerpo de supervisores- se determina que los contenidos a evaluar serán de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas, lectura y escritura, redacción y en el que cada una de esas etapas serán “eliminados” si no responden los concursantes a lo requerido. El enunciado de “Planificación” se modifica por “desarrollo”. Sin embargo, se advierte que se debe evitar el término “fundamentación” por tener connotaciones librescas. Ver ANEXO III: Acta 14/11/59. En dichas reuniones, plasmadas en las actas, no se advierte tensión o contradicción entre los participantes, sobre postulados, principios, perspectivas, saberes populares, etc.; todos los acuerdos parecían ya dados y naturalizados.

4.2.1 ¿Qué saberes, para qué modelo de provincia?

El ideario de proyecto educativo desarrollista impregnó la vida cotidiana de las aulas, parecía prolijamente articulado entre los distintos niveles de concreción de la propuesta curricular. Es así como a nivel político, lo expresado por el Sr. Gobernador en los discursos de la Cámara, como a nivel institucional la selección conceptual y metodológica propuesta para la provincia, y las actuaciones elaboradas por el cuerpo técnico de inspectores y la participación de los medios de comunicación; se advierten concepciones de pedagogía pragmática, eficientista y espiritualista.

Los artículos periodísticos locales investigados, legitiman el accionar de la propuesta educativa con base capitalista, al promover el avance de la iniciativa privada, el tecnicismo, haciéndose eco de los organismos internacionales sobre estadísticas de superpoblación, analfabetismo; en cambio la mirada desvalorizadora está focalizada en aquellas manifestaciones populares en reclamo por mejoras laborales y salariales, que además se estigmatizaron de ser marxistas, comunistas, etc., la descalificación en el trabajo del maestro, en la reiterada exposición de una escuela del subdesarrollo deteriorada. No hay márgenes de sospecha, ni tampoco se insta a la reflexión. Todo lo que se expone allí, tiene carácter de verdad.

La escuela como institución, los docentes y los contenidos transmitidos allí, estaban siendo observados con una lupa; en definitiva, el sistema educativo estaba cercado, debía ser funcional al

desarrollo capitalista, así se titulaba: “*La contribución a la iniciativa y del capital de la empresa privada a la solución a los grandes problemas planteados*” Diario de Cuyo ¹⁶⁹.

Así como a Frondizi, parece que a García lo ponían en la misma encrucijada, en una tensión constante entre las prescripciones de los organismos internacionales y las demandas reales y sostenidas de la comunidad educativa y escolar

Desde la “Comisión Permanente de Coordinación Escolar” creada mediados del ’59 para definir lineamientos conceptuales para la enseñanza primaria, se aprueban en la provincia contenidos referidos a: 2do, 3ero, 4to, 5to y 6to grado de enseñanza primaria. De los contenidos publicados en un periódico local, se extrajeron algunos a los fines metodológicos para la presente investigación, a saber:

“*Grado: 2do. Lectura y escritura: Familia de palabras relacionadas con el asunto. Recitación de poesías y fabulas. Comentarios sobre los mismos. Uso de la terminación aba. Genero de nombres (femenino, masculino). Lectura inteligente o comprendida con interpretación oral y escrita respondiendo a cuestionamientos breves [...]. Zona Rural: Intensificar el estudio en el que está ubicada la escuela. Actividades humanas. Interdependencia en la economía social. Nombres de las zonas rurales [...]. Educación Democrática moral y cívica: caminos importantes. Amor al terruño. Aporte a lo nacional (sentido de fraternidad) [...]. Mis amigos y yo: Como debe ser mi comportamiento para vivir feliz entre ellos [...]. Educación Democrática: la cordialidad y el respeto en la mesa. El recato en la sencillez. La limpieza en el hogar [...]*

Grado: 3ro. Depurar y enriquecer el lenguaje [...]. Escritura: Nombres históricos y geográficos de nuestra provincia (oraciones, ejercitación caligráfica) [...]. La Familia sanjuanina: Quisiera conocer mejor la tierra de mis mayores. Historia: primitivos habitantes del territorio de San Juan. Vida y costumbres de los Diaguitas y Huarpes. Biografía y anécdotas. Retener nombres de provincias y territorios nacionales. Que acontecimientos y nombres gloriosos debo recordar (en forma sistemática y como relatar según calendario escolar) [...]

Grado: 4to. Lectura en un texto. Comprensión mecánica y expresión de hechos históricos y de accidentes geográficos argentinos. Iniciación literaria: trozos selectos en prosa y leyendas de nuestro folklore. La oración sujeto y predicado: reconocer partes de la oración. Ejemplificación variada y abundante. Redacción: Composición espontánea (temas sugestivos). Narración espontánea. Grupos ortográficos. El uso de la C plural de palabras terminadas en Z. San Juan en la Historia nacional. San Juan en la fundación. San Juan en la corriente colonizadora. Conquista y colonización [...]

Grado: 5to. Mi provincia. Historia: Sociedad sanjuanina. Esta realidad cultural e institucional fue siempre así. Averigüémosla. Historia cultural e intelectual. Síntesis cronológica de la Historia de San Juan. Luchas pro-civilización. Sigamos la secuencia histórica. Periodo de formación política. Organización nacional.

¹⁶⁹ Diario de Cuyo fechado el 22/03/62

Constitución nacional. Detenerse en la parte determinada por “Deberes, derechos y garantías” [...]

Grado: 6to. La Argentina, Nación y Estado: Deseo de ubicar cronológicamente el perfil histórico de mi Argentina [...] *Historia e Instrucción cívica:* Síntesis orgánica de la historia argentina en sentido político y cultural (sinopsis, cadena de hechos) [...]”¹⁷⁰

“Uno de los elementos más importantes que constituye la cotidianeidad escolar es el conocimiento que allí se transmite.” (Edwards, 1994, p.114) El conocimiento es tanto lo que es transmitido “oficialmente” como programa escolar, como todas aquellas prácticas que, de manera específica, operan en la vida cotidiana en las aulas. Es decir que existe una trama pedagógica didáctica en la que el conocimiento se trasmite, se transforma, y se vuelve a reconstruir en un proceso interrelacional entre el docente, el alumno y el escenario social en el que se desenvuelven tales prácticas. En términos generales, se advierte -en la mencionada propuesta curricular de política educativa provincial- que un tipo de conocimiento se presenta como *lo verdadero*, no hay fisuras (interrogantes, debates, referidas a los intereses de los alumnos) al interior de los mismos; transmitiendo visiones de mundo *autorizadas* -portadoras de autoridad-, las cuales encorsetan y dan estructura de sentido a las maneras de pensar. Implícitamente se determina lo que no es verdadero o válido y por consiguiente incuestionable; por ejemplo: “...*camino importantes... Qué acontecimientos y nombres gloriosos debo recordar... trozos selectos en prosa y leyendas de nuestro folklore... Detenerse en la parte determinada por “Deberes, derechos y garantías”*”.

La propuesta oficial define lo verdadero y el conocimiento marginal no aparecería como parte del conocer, ¿otros caminos, otros nombres, otras prosas? ¿Los docentes intervinieron en alguna instancia de discusión sobre la selección de contenidos? ¿Los alumnos pueden construir conocimiento desde su cotidianeidad? ¿Se apropian los alumnos de los conocimientos? ¿De qué manera? o ¿Sólo les corresponde aceptar y construir la historia y la realidad presentada por “otro” como verdadera?

Es importante considerar que en la misma propuesta de “Programa para la Enseñanza Primaria” se enuncian contenidos conceptuales, metodología y actividades de compleja y de dificultosa comprensión y de aplicación pedagógica-didáctica y escasamente significativa para los alumnos; se entrelazan dimensiones de la política, con la educación y la económica vacías de significados, pareciera que los enunciados fuesen extraídos de los títulos de alguna propuesta editorial, por ejemplo: “...*la cordialidad y el respeto en la mesa. El recato en la sencillez. La limpieza en el hogar... Quisiera conocer mejor la tierra de mis mayores... Sociedad sanjuanina. Esta realidad cultural e institucional fue siempre así. Averigüémosla...*”

En la necesidad por dar legitimidad a los contenidos transmitidos es que, “se dificulta por igual a maestros y alumnos identificar como conocimiento válido sus propios conocimientos marginales que están presentes también en el aula. Los contenidos académicos definen así los límites de lo válidamente escolar cognoscible a partir de la experiencia y en esa medida definen “autorizadamente” lo que es el mundo para el sujeto”. (Edwards, 1994, p.115). Es como si tanto docentes y alumnos se encontraran impedidos de la posibilidad de pensar algo diferente. Solo se enseña y se aprende a aplicar y a conservar conocimientos, en vez de construir y transformarlos.

¹⁷⁰ Los contenidos presentados son resultado de una selección de la propuesta de los “Programas para la enseñanza primaria”, que se oficializaron en un periódico local Diario de Cuyo fechado en abril del '60.

Los contenidos expresados anteriormente, resultan ser un conocimiento “dado”, incuestionable tanto para el alumno como para el maestro y quizás también para las autoridades escolares concursadas. Como se ve dificultada su comprensión y significación es que se apela -insistentemente- en la búsqueda de apoyo pedagógico en el Instituto Sarmiento cuyas funciones son las de la formación de maestros. El fin que se persigue es, una organización racional en función de una estructura de desarrollo cognitivo y en relación a seleccionar el contenido en función de fines instrumentales por sobre fines sociales. Es decir, que el modelo no requiere que sean problematizados y sí conviene constituirlo funcional a fines cognitivos y a fines económicos preestablecidos del modelo capitalista.

Otro rasgo que aparece de manera significativa es el de promover un tipo de enseñanza enfatizando la repetición, la retención mecánica y memorística. Contenidos que puedan ser nombrados con precisión. “Se enfatiza la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde se circunscriben en una relación de contigüidad entre los elementos del conocimiento” (Edwards, 1994, p.115)

A esta forma de conocer, la autora la denomina como “Conocimiento tópico” (op.cit.) como aquel que se le promueve la fijación y rigidez, por ejemplo: “*Recitación de poesías y fabulas. Retener nombres de provincias y territorios nacionales [...] Comprensión mecánica y expresión de hechos históricos y de accidentes geográficos argentinos [...] La oración sujeto y predicado: reconocer partes de la oración [...] Ejemplificación variada y abundante. Sigamos la secuencia histórica. Periodo de formación política. Deseo de ubicar cronológicamente el perfil histórico de mi Argentina (sinopsis, cadena de hechos)*” La repetición de conceptos no habilita a interpelarlos, se requiere sólo de un proceso de memoria mecánica, alejada de procesos reflexivos y situacionales.

La centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está en la capacidad del alumno en precisar datos, cronología, secuencias del conocimiento. Todo parece estar situado en un tema de eficiencia y eficacia, que al aislar los procesos analíticos de construcción histórica y social y por consiguiente su significatividad, se hacen controlables a la evaluación y a la mirada de la autoridad. Así se obtura y se niega el proceso de construcción y alternativas de transformación del conocimiento escolar.

Y como no podía ser de otra manera “**la marcada de cancha**” de los organismos internacionales en las instancias de mediación micro escolar, respecto de enfatizar la fraternidad o la nacionalidad, el sentido de lo familiar, actualiza en la cotidianeidad lo planteado en apartados anteriores sobre la consolidación de tramas vinculares “América para los americanos”...*Aporte a lo nacional (sentido de fraternidad) [...] Mis amigos y yo: Como debe ser mi comportamiento para vivir feliz entre ellos [...] Educación Democrática: la cordialidad y el respeto en la mesa. El recato en la sencillez. La limpieza en el hogar [...] La Familia sanjuanina: Quisiera conocer mejor la tierra de mis mayores.*

Se trabaja con un tiempo pasado *colonizado*, un presente *disciplinado* y un futuro *inexistente*. Resuena la *fraternidad* como en las expresiones de “América para los americanos” y que a través del disciplinamiento se puede vivir en bienestar con los demás. Este es el único componente de convivencia con el “otro” que aparece en el modelo, no existe un “otro” para intercambiar, interpelar y para construir nuevos sentidos.

Pareciera existir un nexo entre los contenidos de todos los grados de enseñanza acerca de: “*Conquista y colonización*”, “*Como debe ser mi comportamiento para vivir feliz entre ellos*” y

“*El recato en la sencillez. La limpieza en el hogar*”; de manera sutil se va impregnando un valor positivo de la colonización, de la obediencia, de las buenas costumbres, la simpleza, la higiene o pulcritud como un valor situado en la blancura. Constituyen componentes esenciales que realiza el dispositivo de poder liberal, capitalista para moldear y disciplinar los cuerpos y las mentes de los sujetos alumnos y maestros. Acá se advierte nuevamente que un tipo de conocimiento verdadero, único, absoluto, no admite la posibilidad del desorden, de un comportamiento diferente, de la negrura, etc. Y esa totalidad absoluta simbólica y práctica, es la normalidad.

Se refuerza un **conocimiento oficial** legítimo y único, se expresa como una manera natural de ser y de existir, significados dominantes que circulan con facilidad y sin resistencia alguna por ninguno de los miembros que asisten a la escuela. Se advierte un proceso de naturalización que refuerza valores e intereses de la clase dominante, que va tejiendo una trama sutil y consistente entre el pensamiento liberal y el pensamiento conservador durante esta etapa. Mientras uno instala la lógica de mercado, individual, competitivo y de libertad de elección, el otro lo refuerza con valores de una vida tradicional -aunque son presentados como tradicionales no convalida todo lo tradicional, sólo lo que responda a la moral. Que, además son sistemas sociales basados en el individualismo, en el egoísmo por sobre el altruismo, la cooperación, o en la generosidad en la alteridad; son presentadas de manera encubierta como virtudes morales.

Comportamientos morales que dominan en el hacer escolar, cerrados en sí mismos; serán susceptibles a ser controlados, cuantificados y clasificados en pares binómico al interior de cada cotidianeidad escolar; lo cual conlleva al empobrecimiento y la desmovilización de los sectores más carenciados porque quedarán afuera de este sistema de interrelación impuesta.

Sectores empobrecidos que, al no poder interpretar y significar saberes que no les son propios, se desmovilizarán, se retirarán y finalmente se aislarán de los campos donde se disputan los significados socio culturales y el impacto en la escuela será **el fracaso escolar**. El ser blanco, pulcro, de adecuado comportamiento, sencillo, otorgará la felicidad así, “la blanquedad es, pues una metáfora del privilegio, de la capacidad” para ser feliz (Gentili, 1997, p.32) y el par binómico solapado, el negro; que, al pertenecer a la *masa de analfabetos*, portará el estigma de terrorista, subversivo, comunista, y al querer progresar sólo le espera como horizonte, una vida de sacrificio económico y laboral.

“Como Antonio Gramsci nos recordará, la dominación racial, de género y de clase se legitima a través de la creación del sentido común, a través del consentimiento” (op.cit., p.35): la blanquedad, como categoría, entre tantas otras, requiere ser interpretada y comprendida en términos relacionales, así *el blanco* no se define como un estado sino en relación a, *lo negro*. Nuevamente centro/periferia, países centrales/países del tercer mundo, una reproducción constante de formas de dominación. Una importante impronta de reestructuración conservadora que atraviesa todos los ámbitos de la sociedad.

La articulación entre el **liberalismo** expresada en promover -la libertad de los padres de elegir la escuela para sus hijos- y el reforzamiento con el **conservadurismo** -a través del “apego” a los valores y prácticas tradicionales, del buen vivir, la familia, el terruño, etc.- se consolida en los contenidos conceptuales de la enseñanza que transmiten normas y valores “correctos” y esperables por todos.

Toda propuesta educativa trabaja un tipo de saber que además de que no es neutro, tampoco es una cosa, o un objeto, es un conocimiento. Conocimiento que “corporifica relaciones sociales”

(Gentilli, 1997, p. 68), es decir que son creados, producidos y tensionados a partir de las relaciones sociales entre docente y alumno, docente y docentes y entre los alumnos, se corporizan, van tomando forma y consistencia las ideas, las concepciones, los deseos, los valores etc. Nociones que en definitiva irán marcando el rumbo de nuevos significados, en el mejor de los casos. Tales relaciones sociales constituirán, en cierta medida, la matriz de nuevas relaciones sociales más amplias, por ejemplo, las relaciones económicas que serán relaciones históricas, políticas, religiosas, etc.

“El ensayo de Michael Apple llama la atención sobre dos dimensiones fundamentales de las relaciones de poder [...] las relaciones de desigualdad y dominación y las de subyugación y subordinación entre “razas” y etnias” (Gentilli, 1997, p.70). Hacer un planteo sobre una selección de conocimiento de la propuesta desarrollista en los términos de discriminación porque no se tienen en cuenta “otros” grupos, “otras” lenguas, “otros” intereses, tendría un componente simplista. La interpelación de Apple es que este tipo de **relaciones sociales**, son relaciones de construcción simbólica de la dominación y de la subordinación, en la cual “cierto grupos y naciones se construyen como superiores y construyen a otros como inferiores” (op. cit.). Relaciones sociales construidas con estas características en el campo económico, se extrapolan al campo educativo y escolar a través de la mediación de un tipo de propuesta curricular.

Se les propone a los niños de educación primaria la recitación, la ejercitación, la memorización de figuras notables y gloriosas, no hay marcas de una historia construida, luchada, conquistada o perdida. Pareciera que tampoco es conveniente trabajar en una propuesta curricular en la que estén contenidos procesos más complejos de producción de significados, de conocimientos y de reproducción de las relaciones sociales; porque se sabe que tal diseño constituye un poderoso componente político, por el cual habilitará a visibilizar que esas desigualdades son creadas y no naturales; y si son creación, requieren inevitablemente su transformación socio histórica.

Si a esta cotidianeidad áulica se le hace un zoom, termina siendo una propuesta educativo-cultural que legitima las estructuras de poder hegemónico.

“El conocimiento nunca es neutro, nunca existe en una relación empírica y objetiva con lo real. Conocimiento es poder y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. La capacidad discursiva para construir un sentido común que pueda insertarse en la vida cultural y política es central en las relaciones sociales de poder (Fiske, 1989, p.149-150)” (Gentili, 1997, p.30)

Los conocimientos y valores en ellos contenidos -presentados anteriormente-, no darían posibilidades para promover estructuras de pensamiento crítico que habilite a tensionar la cotidianeidad, a promover y provocar el interés por conocer, investigar, interpelar con el mundo que le rodea al alumno o a mirarse en un “otro” como sujetos hacedores de cultura. Conocimientos, valores, normas y pautas del “buen comportamiento”, que siendo presentados de manera naturalizada, atomizada, totalitaria, absoluta; promueven la ignorancia, la división, fractura a la cultura colectiva e insta al individualismo. Base cultural del capitalismo.

Tal selección de conocimiento y valores presentada en el Programa de enseñanza de escuela primaria, generará entre los docentes y alumnos una “interrelación de exterioridad” (Edwards, 1994 , p.116) así tanto el alumno como el docente, que al no haber sido protagonista en ninguno de los niveles de concreción curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje, nunca se apropiarán ni podrán configurar nuevos saberes, sólo conservarán lo existente y lo que es conveniente para

el poder hegemónico sin intermediaciones colectivas. Se presupone lo que el alumno necesita; lo que en definitiva pareciera no ser necesario saberlo, porque lo que en verdad importa predominantemente, es lo que los intereses provinciales, nacionales e internacionales requieren.

La propuesta de política educativa desarrollista se va alejando de aquella política colectiva, social que se define por la construcción de la trama socio histórica y disputa nuevos sentidos populares, a través de las relaciones, interrelaciones, integraciones, fisuras, etc.

En los contenidos sobre *educación democrática*, Los contenidos abordan temas como *la cordialidad y el respeto en la mesa, el recato en la sencillez o la limpieza en el hogar*, esto se realiza a través de prácticas como a la escritura de oraciones, ejercitaciones, cuidado en la correcta caligrafía. El sentido simbólico del lenguaje es *depurado y enriquecido*, ¿en función de qué y para qué se sana el lenguaje? Si además se pretende enriquecer, es porque los alumnos que asisten a la escuela son portadores de un lenguaje empobrecido. Una única cultura es la que domina y subordina al resto; nuevamente se selecciona, se depura y se pasa a otro estado supuestamente superior y enriquecido.

En relación al conocimiento histórico y geográfico, sólo se trabaja con una descripción de nombres, redacción de oraciones y ejercitación caligráfica; esta vez el objetivo es *retener nombres de provincias y territorios nacionales. Acontecimientos y nombres gloriosos, “debo recordar en forma sistemática y cómo relatar según calendario escolar”*.

El conocimiento es escaso y seleccionado arbitrariamente por un equipo técnico funcional al Estado desarrollista, se anulan las posibilidades de recuperar la pluralidad de sentidos presentes en cada encuentro de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se va desvirtuando de manera sutil y deliberada el verdadero y real sentido nacional y popular que permita disminuir las desigualdades económicas y que promueva la real movilidad social a través de la educación en intermediaciones socio-políticas e históricas. De a poco e intensamente se va destruyendo la escuela como *espacio público*, como el espacio de todos, democrática, igualitaria, como *espacio de derechos* a la educación.

Si el conocer es reiterativo y repetitivo del conocimiento histórico secuenciado y cronológico, sin espacio para la duda, la elaboración de contradicciones, para visibilizar otras voces, otras normas, otras costumbres, se convalida así una concepción despolitizada de la educación en general y de la escuela en particular, un docente sin formación política y un alumno enajenado de su propia realidad.

En los distintos niveles de concreción -provincial, institucional y áulico- de la propuesta, se identifica cierta articulación entre ellos, referida, por un lado, a obtener consenso en una base económica enmarcada en el modelo de modernización e industrialización, y por el otro, a lograr el disciplinamiento subjetivo, colonizado y obediente. Se utilizan estrategias sobre el sentido de la bondad, de la armonía, del sacrificio, del esfuerzo, de la responsabilidad y cuando no se obedece, se visibiliza -a través de las actas del equipo técnico y de los medios de comunicación- el comportamiento para conseguir la sanción social y moral que provoque inercialmente el encauzamiento de buenos comportamientos. La descalificación, la jerarquización y la meta por el eficientismo, de la que hacíamos mención antes, fue un fino y delicado preparado para ir aderezando la inserción de la iniciativa privada propuesta por los organismos internacionales, como la UNESCO.

Por un lado, en los comienzos de gestión, la descalificación se visibilizó a nivel discursivo articulado y ratificado en cada acta a nivel institucional por los docentes del equipo técnico y luego convalidado y difundido por los medios de comunicación gráficos locales. Se seleccionaron al respecto sólo algunos artículos indicadores de lo que se plantea.

En las investigaciones llevadas a cabo, se advierte un caso significativo referido a la ausencia de un supervisor en las reuniones del equipo técnico, que al no dar una debida justificación queda estigmatizado con nombre y apellido, en los registros del Acta. No advirtiéndose en la misma, una instancia de consulta o de aclaración al respecto con el profesional; pareciera que toda ausencia al cumplimiento de la función era considerada además que como falta grave, como un agravio a la persona del Sr. Gobernador. Ver ANEXO III: Acta 03/11/59.

Para el año 1961 la situación de exposición se torna más comprometida. A nivel institucional se cita con carácter de urgente, mediante el periódico local, tanto a alumnos como a docentes. Es el caso de un alumno, que, identificado por su nombre y su pertenencia a la institución secundaria, por *retener en su poder un libro perteneciente a la Biblioteca escolar*, expresando la sanción respectiva, “*vencido el plazo acordado, el prevenido será pasible a las medidas pertinentes y a determinados profesores consignando materia y escuela a la que pertenece para completar la documentación.* Ver ANEXO I.

Para el mes de marzo de 1961, se anuncia: - “Quedará resuelto un problema escolar”-, en la nota se observa la imagen de un grupo de alumnos con enfado y uno de ellos con los brazos cruzados posando en las escalinatas de la Escuela Normal Nacional, denunciando en el mismo, la ausencia de la maestra a clases. Se titula como *la resolución de un problema, ¿Cuál era ese “problema”? La maestra no se había presentado. Alarma en los padres que han asistido con sus hijos para ver qué pasa.* Frente a esta inquietud, el directivo de la institución responde: “*Parece que se trata de una maestra sin vocación, pero muy recomendada [...] manden los niños el próximo lunes por si acaso viene la maestra.* La nota periodística resalta las características de los niños y sentencian: “[...] niños con guardapolvos blancos, zapatos nuevos, útiles juegan mientras sus compañeros atienden sus primeras indicaciones en sus respectivos grados [...] insólito suceso [...] ¿qué hacer ante esa muestra de irresponsabilidad?”. ¿Cómo dejar a los hijos de la burguesía sin clases, si la escuela fue creada para ellos?

En verdad, quien no conoce de la dinámica del sistema escolar, inmediatamente se hace eco de estas informaciones desinformadas, que además se encargan de hacer llegar a cada hogar a través de los medios de comunicación. Frente a esto ¿Cuáles serían las posibilidades de la escuela pública para contra argumentar todas estas situaciones? Nuevamente se presenta componentes de una **política de inclusión excluyente** que, atravesada por relaciones de poder, naturalizan la desigualdad y la jerarquía, así el docente queda reducido a su papel de un empleado que tiene que asistir sin mediaciones al respecto; nuevamente es cosificado en su lugar de trabajador. En el que una integrante del mismo sector docente, como la directora de la escuela, se empodera en su carácter de autoridad, reproduce el discurso oficial y la representación liberal de la educación sin mediaciones al respecto. No se define, desde su discurso, como una trabajadora docente, se presenta como “la autoridad escolar”.

Otro artículo, presentado por el mismo diario del año '61 expresaba: “Escuela clausurada al empezar el año lectivo”, claramente era una arremetida muy fuerte para demonizar la escuela pública.

“[...]8.07 % del presupuesto nacional destinado a la escuela, una deserción escolar pavorosa[...] 20% de los alumnos de la escuela rurales no terminan la escuela primaria [...] programas arcaicos [...] la escuela pública sin locales adecuados, sin materiales didácticos [...] la escuela rural en crisis, la UNESCO informa que hacen falta 500.000 maestros para América Latina para 15 millones de niños carentes de oportunidades [...] el factor económico y la inestabilidad política como fruto del subdesarrollo requiere que se enjuicie a quienes son los responsables de tal situación [...]” Ver ANEXO I .

La escuela pública estaba cercada, vigilada por todos los miembros, los mínimos movimientos igualmente estaban siendo controlados y registrados. El poder se ejerce por entero de acuerdo a una estructura jerárquica continua. Tanto el docente como el alumno estaba localizado, se sabe de la escuela, el grado, de su nombre, del motivo, etc.; todo cuaja en un modelo compacto de un dispositivo disciplinario, dentro del modelo desarrollista.

La sanción pública tampoco es ingenua, conlleva al miedo. El miedo se pone en funcionamiento a través de la exposición, de las advertencias y de la validación por las máximas autoridades del sistema, reforzamiento de la cadena vertical de mandos y obediencia; a las veces de policía.

¿Para qué se presentaba tan insistentemente todo este escenario escolar? Una nota, al año siguiente, daría respuesta a este interrogante: “Veinte mil escuelas por el aporte privado”:

“La contribución a la iniciativa y del capital de la empresa privada a la solución a los grandes problemas planteados [...] industriales, gerentes y directivos de mentalidades abiertas a la comprensión del hecho social tal como es, ofrecen hoy un ejemplo de su valiosa iniciativa que como contribución a la paz social por la ilustración y promoción de los menos favorecidos, significa reforzar el verdadero frente de lucha contra la penetración del marxismo, por la dignidad humana centro de libertad [...] las donaciones de bien público realizadas por la Unión Industrial, la Confederación General Económica, la Sociedad Rural, Foro de la Libre empresa, Bolsa de comercio y la Cámara Argentina S.A., integran la Comisión Nacional de un plan en el que están contenidos en la magnitud de la empresa [...] cuando la iniciativa privada sale al encuentro de soluciones de orden social [...]” Ver ANEXO I.

Se consideró necesario extraer expresiones detalladas de los artículos periodísticos para advertir una vez más las verdaderas intenciones de los organismos internacionales y de cómo los gobiernos y los medios de comunicación desarrollistas fueron funcionales a lo requerido por aquellos. A tan sólo cuatro años de gestión ya estaba la situación de la escuela pública declarada y en manos del financiamiento de la gestión de capitales privados para dar “la solución”.

Se había creado un “problema”, la ayuda externa no dio los resultados que se esperaban, la situación de deterioro de la escuela era insostenible, sin embargo, inmediatamente se tenía “la solución”. Sin lugar a dudas, los aportes privados darían la esperada respuesta.

En un lento proceso de adoctrinamiento, una vez más se aclama por capitales privados y extranjeros, demonizando así tanto a la escuela pública como al Estado. La iniciativa privada aparece como la niña bonita que con su valiosa contribución de bien público restablecerá la paz social frente a los marxistas inescrupulosos.

Modelo que se reproducirá por medio de ausencia de presiones; se fue tejiendo una delicada trama cultural que provocó en el ciudadano común sensaciones de desprotección, de abandono, de inestabilidad laboral, -dados los reclamos por exceso de alumnos por aulas, escaso material para el trabajo escolar, insuficiencias en los salarios de los docentes etc.- de incertidumbre, aun en medio de la expansión de la matrícula, la construcción y reparación de los edificios escolares; en cierta medida la escuela pública presentaba síntomas de deterioro constante; así se van moldeando conciencias de obediencia, de sumisión y de retirada de los espacios de decisión política. Pareciera ser una estrategia para las nuevas configuraciones de nuevos modelos económicos.

El modelo educativo desarrollista impulsó criterios homogeneizadores y desmovilizadores de los comportamientos y mentalidades, que traducidos en expresiones de Zemelman como en un aumento de la “la atomización social” (Zemelman, 2004 , p.30) entendida dicha consideración, como la desaparición de las sociedades nacionales, de la memoria y de las identidades colectivas; advertido además, en la propuesta curricular al sostener que era necesaria la depuración de la lengua, o de aquellos contenidos de Historia y Geografía por el que sólo se requería la memorización y la repetición de datos cronológicos por parte del alumno. El mencionado autor, interpela a sostener teorías y discursos críticos que sean realmente implicativos por parte de todos los sujetos sociales, “El conocimiento tiene que tener un sentido de intervención [...] en el sentido de reconocer en el análisis del Estado, de la cultura, de la economía etc. ciertas zonas que no se agote en un mero razonamiento explicativo de causa y efecto, si no de que sean zonas donde realmente se reconozca algo fundamental de la realidad socio histórica” (op.cit. , p.32). Este constituirá un real desafío para los países de la región latina.

En esta de producción de sentidos de obediencia y sumisión, se hace saber que “[...] así como es el deseo de la Dirección General que el cuerpo técnico organice con antelación su labor mensual y se eleve inmediatamente a la superioridad [...] y que por todo lo expuesto, los supervisores trabajarán en la satisfacción para los deseos de la Dirección General” Ver ANEXO III. Acta 11/08/59. La primacía del trabajo educativo radica en lograr agradar y satisfacer a la máxima autoridad de la cartera educativa -hermano del gobernador-, por sobre los criterios netamente pedagógicos y didácticos, de realidad socioeconómica de la provincia y a la realidad de los estudiantes. Existía un deseo y tenía que ser satisfecho. La gestión gubernamental estaba personificada en la figura del gobernador.

¿La propuesta de política educativa consiste sólo en construir escuelas y edificios para la obra cultural, el arte y la recopilación de piezas para un museo? Estas decisiones de política pública son parte del componente esencial de garantizar el derecho a la educación, pero no es sólo esto; la escuela requiere que en su interior se respeten los procesos de mediación cultural, política, económica y democrática; sin embargo, parece ser una propuesta curricular provincial en la que la centralidad está en una forma de conocimiento particular por sobre la selección de los contenidos. Edwards la enuncia como la “lógica del contenido [...] Entendemos por ella los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado, algunos de los cuales hemos reconstruido en esta descripción, tales como: el nivel de abstracción o de relación con lo concreto, el grado de formalización del conocimiento, la pretensión de verdad y de cientificidad implícita en las formas de transmisión, y la estructura y delimitación del conocimiento” (Edwards, 1994, p.115)

Lejos de implementarse mecanismos de negociación entre los distintos actores escolares, en este nivel de concreción curricular, no se advierten instancias de disputa, de diálogo referido a la

programación curricular, sin embargo, la centralidad está en el acatamiento de las estructuras jerárquicas. Los mecanismos de disputa en la provincia se presentaron únicamente en relación a la recomposición y equiparación salarial entre el gobierno y las incipientes entidades gremiales.

En todo el sistema educativo existía cierto malestar; si bien la acción de política educativa se basaba en estructurar los principios democratizadores de la educación primaria -alcanzados por la explosión de la matrícula-, no sucedía lo mismo con la educación secundaria. La situación se profundizaba. La creación de las escuelas estipulada por el proyecto, no incluía a este nivel de enseñanza -o al menos no es lo que se advierte en las investigaciones realizadas-, pero en el imaginario sanjuanino impregnó la quimera educativa, construyendo las esperanzas de una vida mejor y la posibilidad de ascenso social. El fenómeno de la explosión de la matrícula, la superpoblación de alumnos en las aulas no dio las respuestas esperadas aun siendo una manifestación más generalizada universalmente, característico de la época y de las campañas de trabajo y difusión ideológica de la UNESCO.

Todo lo expresado anteriormente parece tener ciertas contradicciones en su interior, la inversión económica y financiera estaban destinada a educación, pero sólo a obra pública, no a democratizar las democracias.

Un artículo periodístico visibiliza claramente la situación de la enseñanza secundaria y universitaria. Si bien en el mismo, pone en evidencia la situación de este nivel de enseñanza como en estado crítico, también en el discurso de quien lo escribe, se advierten concepciones tecnocráticas con base económica, sobre la educación:

“[...] la técnica de enseñar”, centrando el nudo de la problemática en la propuesta curricular, a las veces de un fetiche que todo comienza y termina allí. “Conclusiones que no son tomadas en consideración [...] un régimen de promoción que no se ajusta a la realidad de los méritos y de las aptitudes de los aspirantes al profesorado [...] y para que el panorama sea más completo, las condiciones en las que se desenvuelve la enseñanza misma en la que los profesores se ven obligados a dictar sus lecciones en aulas repletas de alumnos, práctica que se contradice y no responde a los más modernas técnicas de enseñanza pedagógica [...] la calidad de la enseñanza decrece en la misma proporción en que aumentan los aspirantes a bachilleres, contadores, abogados, ingenieros y sobre todo maestros [...] el funcionamiento de las escuelas poco menos que en ruinas [...]” Ver ANEXO I.

Es decir que, en la nota de este artículo se visibiliza la situación educativa del nivel secundario, sin embargo, no se podría considerar como una vertiente de pensamiento que habilite a producir fisuras al modelo de desarrollo. Razonamiento que lejos de ser superador y configurador de una alternativa educativa, se constituía en el máximo derrotero de la educación desde el preciso instante que se da apertura a la iniciativa privada sin manifestar rasgos de control por parte del Estado nacional y provincial.

4.3. Enseñanza religiosa

La influencia de impartir la enseñanza religiosa en las instituciones escolares como contenido curricular, cobró impulso a partir de la promulgación de la Enseñanza Libre. Difundiéndose inicialmente a través de cursos, encuentros, seminarios en los que se delineaba una clara política religiosa católica en las escuelas. Es así como en marzo del año 1960 en Embalse de Río Tercero, se lleva a cabo un “Seminario Nacional de Educación”, determinando allí posiciones sobre la enseñanza religiosa basado en “la concepción de hombre cristiano”, “integrado por sacerdotes, monjas y profesores adscriptos religiosos”. Ver ANEXO I.

En los mencionados encuentros, se define a la enseñanza religiosa y espiritual “[...] como forjadora de la cultura occidental, de nuestra tradición y de nuestra unidad espiritual, de nuestro pueblo especialmente en razón de la nobleza de las perfecciones que procura al hombre y de su papel indispensable para que logre su plenitud [...]” Ver ANEXO I. No se advierte que, el Sr. Gobernador se defina como una persona católica apostólica y romana, sin embargo, adscribe a la figura del presidente católico y a la política nacional desarrollista, habilitando la enseñanza religiosa en las escuelas de la provincia. Cabe aclarar que no se advirtió en lo documentado que dicha propuesta religiosa se incorporara como contenido curricular en San Juan durante el periodo estudiado, sin embargo, se difundieron entre los docentes las concepciones católicas de referentes de la Iglesia.

El periódico local expresa que, “[...] la provincia genera todos los mecanismos y resortes para la formación espiritual de los estudiantes”, esto es en relación a los cursos y conferencias que se dictaron y que estuvieron a cargo por uno de los máximos exponentes de la formación espiritual y católica el R.P. Ismael Quiles¹⁷¹ en la provincia. Quiles que, como Rector de la Universidad del Salvador fuera, además, uno de los impulsores y allegados a Frondizi en la promulgación de la Enseñanza libre es quien, además, difunde en San Juan la ideología católica a los docentes. Ver ANEXO I.

La concepción que perpetuó en la Formación docente aún por los años ochenta, fue a través de una obra emblemática denominada la “*Filosofía de la educación personalista*” de la editorial Depalma. La propuesta arraigaba en concepciones de filosofía, de educación, del sujeto de la educación, sobre el rol que debía cumplir la familia, el Estado y la Iglesia. Quiles entendía a la educación como la integración de dos “acepciones del vocablo verbo *latino educere* que significa “sacar afuera desde el interior” [...] y *educare*, verbo usado por autores latinos de renombre clásico en el sentido de criar, cuidar, alimentar, nutrir, instruir” (Quiles, 1981 , p.6) El término de *educere* lo sitúa en similaridad al mundo físico como “sacar agua del pozo”, “sacar oro de la tierra”, el hombre que, es naturalmente imperfecto y que a través de la educación alcanzará la “realización, el acabamiento o la perfección de un ser” (op.cit. , p.7)

¹⁷¹ Ismael Quiles (1906-1993) sacerdote español. Integrante de la Compañía de Jesús, quien fuera Decano, Vicerrector en el periodo del desarrollismo y luego Rector de la Universidad del Salvador en la provincia de Buenos Aires. Sus frases rectoras como el “conócete a ti mismo” extraído del templo de Apolo en la ciudad de Delfos, sostenía que, “el desarrollo de la interioridad es el único camino que conduce al autoconocimiento” “No vayas fuera, permanece en ti en el hombre interior habita la verdad”. Filosofía que impulsaba la fidelidad a uno mismo antes que a nada ni a nadie. Apoyado en el pensamiento de San Agustín que cita: “Ama, y haz lo que quieras” Es por ello que su aporte de la filosofía al campo de la pedagogía es de corte “personalista” como único fin de la educación. Para alcanzar ese fin; Quiles proponía un método de la espontaneidad y si este fracasaba, se implementaba otro; el de la rigurosidad y la disciplina.

En consonancia con una perspectiva naturalista y evolucionista, entiende que la sociedad es una unión moral y estable de personas para obtener un fin común; distinguiendo entre la sociedad perfecta y la sociedad imperfecta. La familia se constituye “en la primera educadora y el hogar la primera escuela [...] la familia es una sociedad formada por dos personas, hombre y mujer, en orden a la procreación de sus hijos [...]” (op.cit., p.100). En articulación con la familia como educadora, el Estado es considerado también como educador, como la “estructura gobernante de la sociedad civil” que es sinónimo de “autoridad pública” por contraposición a los simples ciudadanos (Quiles, 1981). El Estado tendrá por función la de promover la educación, tutelar los derechos, subsidiar las necesidades y la creación de institutos educativos específicos; respecto de este último y como el objetivo de la filosofía propuesta por el sacerdote de la educación personalista, -alcanzar la perfección humana de un hombre que por naturaleza es imperfecto- creará instituciones destinadas a promover esa perfección y “de interés particular para el Estado mismo, como es para la preparación de las fuerzas armadas, las de seguridad y los diplomáticos” (Quiles, 1981 , p.109)

La educación personalista impregnó fuertemente en el fortalecimiento de acciones individuales, armónicas, lineales y estáticas. Presenta a un sujeto imperfecto cuya institución redentora y perfeccionadora era la familia como primera educadora, el estado en apoyo de la primera y en la iglesia. Dichas concepciones se constituyen como ordenadoras de sentido educativo clausurando otras interpretaciones y otras formas de entender a la familia, al Estado, etc. Cobra, además -en la obra de Quiles- el rol de las fuerzas armadas e instituciones a fines como reguladoras y disciplinadoras del accionar imperfecto de la sociedad civil.

Otra influencia pedagógica de corte espiritualista que desembarcó en San Juan con abundante bibliografía fue la obra “La afectividad del educador” de Max Marchand que, junto a Kerschensteiner¹⁷² y Hubert¹⁷³ determinan que existe una clasificación y tipificación de la función docente. Basados en investigaciones científicas, explican tales tipologías en “el educador modelo, el educador práctico y el educador teórico”, entendiendo además que la enseñanza depende de las actitudes que el educador tiene frente a la vida. Ver ANEXO I.

Esta corriente pedagógica de pensamiento espiritualista, centra la mirada individual en el desempeño del educador y en que si éste tiene formación religiosa y espiritual podrá orientar y transmitir adecuadamente los conocimientos éticos a sus educandos.

La religión siempre ha intentado ser un refugio y consuelo para los más necesitados de respuestas, frente a los acontecimientos inexplicables de la vida. La religión, basada en la cuestión de fe y de creencias, estructura un orden de sentido para la vida humana de manera dogmática, universal, absoluta y autoritaria. De manera que reprime impulsos, deseos, angustias y genera sentimientos culposos para aquellos que sienten o se emocionan, por aquellos acontecimientos que no son los que el común de la gente siente y se emociona. Es decir que, la práctica religiosa tradicional, tal como es transmitida, en vez de liberar al sufriente, lo encorseta.

¹⁷² George Kerschensteiner de origen alemán, fue profesor de Matemática y Física y se lo consideró un referente de la Pedagogía de principios del Siglo XX, proponiendo una educación espiritual que, centrada en la figura del individuo como un ser que es capaz de organizar sus esquemas mentales a partir de la experiencia, para constituirse como un bien para la cultura.

¹⁷³ René Hubert Pedagogo francés con su obra difundida sobre “Tratado de Pedagogía General”. Entiende que la educación está orientada a desarrollar facultades físicas, mentales e intelectuales que permitirán moldearlo para articularse con la sociedad. “No hay sociedad sin educación, ni educación sin sociedad” la educación es socializadora y la sociedad es educadora.

La intensidad de la propagación de la formación espiritual en el contexto desarrollista y en medio de manifestaciones, paros, malestar social y fractura política, lleva a preguntarse ¿para qué sirve? y ¿a quién le sirven estas enseñanzas religiosas cuando el país y la provincia están en crisis? Sirve para resignar los motivos del malestar, para aceptarlos como un proceso natural de evolución “*si naciste pobre quédate tranquilo porque serás rico en el reino de los cielos*” o “*los últimos serán los primeros*”. Le sirve y le es útil a los sectores conservadores aliados a las fuerzas militares, con el objetivo de naturalizar lo que es producto histórico y social.

La enseñanza espiritual de corte tradicional, que, al estar estructurada con ritos, normas coactivas, costumbres y verdades absolutas, clausura la posibilidad de preguntar, de cuestionar lo que acontece, que al contener la promesa de un mundo mejor produce calma, sosiego y aplaca el miedo para aquellos que la practican. En definitiva, adormece e inmoviliza siendo ésta praxis funcional al sistema capitalista.

Si no existiera una estructura cerrada de verdad, como la religión, entonces todo valdría y si todo vale, pueden surgir preguntas, podría dar lugar a una revolución, a una verdadera transformación social y cultural y no es lo que conviene a los sectores conservadores de la sociedad, de quienes necesitan de los estándares de la moral y del buen vivir que justifique su accionar.

La propuesta religiosa en las escuelas estaba ciertamente garantizada a nivel nacional, dado que el mismo Arturo Frondizi se “definía como un hombre católico y de fuertes convicciones en los principios de la fe”; lo que no sucedía con la figura de Américo García. Sin embargo, se aprobó en los distintos Seminarios de educación, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. En San Juan, se comenzaron a dictar cursos para los docentes y -por lo documentado- no alcanzó a la propuesta curricular para la enseñanza primaria, como se mencionó antes, con los principios religiosos de Ismael Quiles y abordajes sobre el amor y la afectividad del educador en su misión apostólica del pedagogo Marx Marchand. En la programación curricular de la provincia, no se advierte durante esta gestión, que los contenidos religiosos estuvieran incluidos en tal propuesta.

El sacrificio como componente del desarrollo

El término que irrumpe de manera reiterada -en las lecturas que se investigan- y que además de manera similar son pronunciadas tanto por Frondizi como por García, es el del *sacrificio, del esfuerzo y de la austeridad*. Pareciera que en el contexto en que se expresaron estos enunciados, abre dos líneas de reflexión; por un lado, se la podría vincular como un elemento de religiosidad y por el otro como una estrategia netamente política de persuasión.

Como parte de la enseñanza religiosa, el sacrificio consistiría en una restricción necesaria para una mejor vida, una etapa de evolución superior. ¿Qué es el esfuerzo y el sacrificio? ¿Cuáles son los orígenes en los que se apoya la concepción del sacrificio y del esfuerzo? Como en la antigua parábola del Génesis, en el que Dios le pide a Abraham que haga un sacrificio matando a su hijo Isaac para comprobar su obediencia. En la gestión desarrollista pareciera que lo que se le pide al pueblo es reforzar la legitimidad también a partir de la obediencia.

Sin embargo, también se puede pensar en que Uno -o un sector- salva a la humanidad. “El sacrificio, como dice Derrida, no deja de tener una intención de ganancia. El sacrificio, que se supone que es por el otro, no deja de tener una intención, donde uno termina quedando bien con uno mismo. “Realmente priorizar al otro es otra cosa” (Sztajnszrajber, D. 2019)

Y por el otro lado, como un mecanismo político de persuasión, que resulta una metáfora, en la que su ampliación y repetición cumple una función fáctica y funciona para despertar la atención hacia el proyecto propuesto, que en definitiva modelan el sentido que se persigue. El enemigo del proyecto desarrollista es el componente económico y la inflación, así quedan personificados a través del sacrificio y la restricción presupuestaria, que permitirán reorientar de manera heroica el comportamiento “villano” de la personificada actividad económica. Este es un recurso retórico utilizado para justificar el sacrificio salarial y combatir la inflación con mayor eficacia” (Cuvardic García, 2004, p.70).

Es un enunciado que reifica los procesos sociales, la gestión no se responsabiliza de las decisiones en materia de política económica y en definitiva vuelve a situar a la acción humana en el lugar de la cosificación, queda atrofiada, inmovilizada; en cambio a la actividad económica se le otorga poder absoluto y se la personifica como un ente autónomo y activo. Esta dinámica que, al alejarlo al hombre de todo aquello que le es propio, las relaciones humanas se transformarán, a través del proceso de reificación, en meras relaciones de consumo respecto a otras. Y sería el sentido más profundo que se persigue con este tipo de estrategias.

La versión fáctica, a la que hacíamos referencia, la identificamos en las actuaciones elaboradas por el equipo técnico de la Dirección de Escuelas de la provincia. Se refuerzan estos principios en un “*Plan de Austeridad*”, que a la ya presente escasez de recursos para el desempeño de la enseñanza, se aplica a principios del año 1959 como respuesta a los lineamientos de política nacional. Los mismos se refieren a traslados de docentes a las zonas alejadas, mobiliario, actividades, desdoblamiento de los grados, etc. Se le solicita al docente -a través de los inspectores- que se ajusten a esos lineamientos de austeridad. Ver ANEXO III: Acta 1, 18/03/59.

Para finales del año ‘60 y ‘61, se advierte que la crisis presupuestaria nacional y provincial impacta severamente en el trabajo cotidiano para la visita a las escuelas de zonas alejadas. Se determinan criterios rigurosos de equidad para repartir los fondos de viáticos en nafta, con un cálculo preciso de lo que se consume en relación a la distancia en la que está localizada la escuela.

Complejo de comprender que, con tanta obra pública, caminos, tendido eléctrico, sistema hídrico no hubiera recurso económico para solventar gastos mínimos en el área de educación, sin embargo, se comenta que:

“La plata que venía de nación iba para construir escuelas, a construir caminos, para la Comisaría, a eso venía. En obra pública, sostener las escuelas y en el área de Cultura se hizo mucho también, como el Auditorio Juan Victoria y otra cosa que yo advierto es que en la Cámara se elaboraban cataratas de leyes, pero eran leyes que salían de SU iniciativa y de lo que él pensaba.” (Entrevista a Catalina Cúneo) Ver ANEXO IV.

El financiamiento que provenía de los organismos internacionales, contenía fondos precisos y focalizados y ante el temor de la interrupción de nuevas partidas presupuestarias; las líneas de políticas públicas se ajustaban fielmente al proyecto.

“Rufino entra en la Dirección de Cultura durante todo el periodo y también estaba Joaquín Ares, a quien se llevaron por el Plan CONINTES. Frondizi vivió con una bayoneta en la panza planteándole siempre un Golpe de Estado y eso nosotros lo hemos vivido permanentemente en la Casa de Gobierno. Era ministro de Interior siempre lo tenía informado a Américo

sobre cómo estábamos. Lo tenían acogotado así a Jorge Ares porque evidentemente quería legalizar el peronismo para que votaran, viene un avión de la Marina y la Federal detiene a un montón de dirigentes políticos, comunistas como Jorge Ares porque eran del Partido Comunista, y también muchísimos peronistas, Soria Vega, José Amadeo Conte-Grand...que te puedo decir...bue...por darte nombres. Entonces los llevan a la Federal, Américo por supuesto se entera y qué hace...con un golpe maestro... le saca los presos a la Federal y los lleva a la Central de Policía estando el morocho López de Jefe de Policía. Cuando estaba se paseaba por la gobernación, que era un despacho grande y le decían <...hay que tirar cinco mil peronistas al mar...> y Américo le decía <yo no le voy a entregar a los presos, porque no tengo ninguna garantía> (no se escucha el audio de quien dice esto) ... <Américo se nos cae el gobierno>. ¿Que hizo Américo?, se fue a la Central de Policía, hizo un Acta y entregó a todos menos a un Diputado, que ahora no me puedo acordar su nombre, porque era peronista y tenía a la mujer muriéndose y a Soria Vega y fue a seguir el avión para saber el destino. Estuvo mes o mes y medio y él volvió” (Entrevista a Catalina Cúneo) Ver ANEXO IV.

Luego de situarse dentro de este testimonio de vida, se podría comprender la situación de tensión que se vivía cotidianamente en la provincia. Todas las acciones de gobierno de García, incluyendo su política educativa, recibían miradas de control por las fuerzas militares y lo que hace pensar que tampoco existían muchas alternativas de transformación social e histórica.

Parecía estar todo muy detallado, programado, estructurado o hasta enlatado y en una estructura desarrollista igualmente jerarquizada; García tenía que dar cumplimiento al modelo de desarrollo educativo, “[...] pero en términos generales se seguía mucho la política nacional [...] era muy amigo de Frondizi y luego en una segunda etapa entraron a competir con Frigerio [...]” (ibídem) y las estructuras del organismo de educación debía dar satisfacción al deseo de García.

5- ¿Para qué sirve la escuela desarrollista?

Luego de haber identificado algunas aproximaciones en las concepciones subyacentes de la política educativa provincial, a través de la documentación obtenida tanto en los discursos del gobernador, en las actuaciones del equipo técnico de inspectores dependientes de la Dirección General de Escuelas, en la propuesta curricular provincial y de alguna manera sostenido y legitimado por ambos canales de comunicación periodística (Diario Tribuna y Diario de Cuyo), constituyéndose en el núcleo duro del modelo; dichos niveles y ámbitos teóricos y fácticos definieron la política. En los distintos ámbitos y niveles de concreción del proyecto modernizador sanjuanino, se advierte, además, que hubo una continuidad -al menos de principios estructurantes- al interior del proyecto provincial y de éste con el proyecto de desarrollo nacional, en una fiel respuesta a lo recomendado por los organismos internacionales. Así mismo, y en el otro campo de

disputa política, se expresaron núcleos de resistencia llevados a cabo por parte de los trabajadores en reclamo por mejores condiciones de trabajo y por mejoras salariales. El proyecto desarrollista fue pensado e implementado de manera global e integral en el campo económico y político con su correlato en el campo cultural, educativo y escolar.

Los países del norte habían decretado que el mundo debía de transformarse y esto implicaba transitar con esfuerzo y con la ayuda de quienes más conocen, hacia la modernidad y con los criterios de la industrialización. Las regiones consideradas subdesarrolladas, debían ajustar su cinturón para evolucionar hacia los modelos ideales del buen vivir y la paz social. La forma económica para llevar a cabo dicha transformación sería, sin dudar, el modelo económico capitalista dado que consideraban que no había tiempo para perder y los pueblos requerían que se los “sacara” de los niveles de miseria, pobreza y analfabetismo que los absorbía.

Los dos núcleos que se requerían para superar el estado de carencia de los pueblos era a través de la riqueza y el trabajo, sobre esto se debía de estructurar el proyecto de desarrollo nacional y regional de manera integrada. Como los organismos internacionales entendían al trabajo en clave de mejora, de progreso y de modernización y la forma como la desempeñaban los hombres latinos, no estaba generando riqueza, ¿quién sería la encargada de modernizar al trabajo? La educación a través del sistema formal: la escuela. Es la manera en que se va configurando el valor económico de la educación.

El trabajo que diera garantías para aumentar la riqueza, no debía ser ni cualquier trabajo, ni para todos los hombres el mismo trabajo, ni debía desempeñarse de manera ineficiente y descontrolada, requería centrarlo en las funciones técnicas e instrumentales con tenacidad, preparación y esfuerzo individual.

En las lógicas binómicas de división de trabajo manual e intelectual requeridas, la Teoría del Capital humano daría mejor explicación para iniciar el proceso modernizador, por la cual entendía que, al existir un vínculo estrecho de complementariedad entre el conocimiento y la economía, la escolaridad le aportaría al hombre mayor conocimiento y así aumentaría su renta, y aumentando su renta buscaría mayores niveles de conocimiento. Una circularidad óptima y eficiente con un fuerte componente de funcionalidad económica, que deja de lado el componente humano, político, histórico etc. Componente ideológico con criterios de verdad absoluta, debía ser transmitido al pueblo.

Dichos teóricos entienden que, en la misma consideración del trabajo físico del hombre en la utilización de ciertos materiales, la apropiación del conocimiento estimularía y desarrollaría la inteligencia; sin embargo, ésta tendría que ser pragmática por cuanto lo habilitaría al hombre a aumentar la renta y el lucro de manera eficiente y eficaz.

La circularidad entre conocimiento/inteligencia/escolaridad y economía/renta/lucro/trabajo físico, debía de ser implementada y alentada por medio de una muy bien pensada planificación educativa y económica y una adecuada racionalización de los recursos. Al interior del sistema escolar, tanto a los estudiantes como a los docentes se les exigía cierta racionalidad, lo que implicaba el acatamiento del plan de austeridad económica, la optimización del esfuerzo físico e intelectual y el sacrificio entre otras.

La política provincial y específicamente en el campo educativo, se estructuró en base a una concepción de país y de provincia periférica y en las condiciones de subdesarrollo, por cuanto parecía que era requerido transitar en línea recta y de manera acumulativa e instrumental para alcanzar la modernización de los países del norte, como punto de llegada. El proyecto de desarrollo en la región, se estructuró en los términos de una provincia dependiente de los recursos que le provenían de Nación, entonces la representación que le fuera asignada y asumida como tal, tendió a interpretarse más desde una perspectiva infantilizadora de la pobreza; desde el lugar de la carencia, la falta y de la condición de desvalida que de una región con caracteres diferenciales estructurales del resto de las provincias.

Además, esta caracterización de la infantilización del pobre, se inscribió en la subestimación de los sujetos sociales de una provincia periférica respecto del centro nacional, por la cual ésta al mismo tiempo se constituyó como región periférica respecto de los países del norte. Provincia sub-sub desarrollada por sus condiciones de atraso económico dado que se sustentaba a través del monocultivo y de manera tradicional. El esquema desigualador de aquella matriz fundacional sarmientina de “civilización” o “barbarie”, se actualizará con las políticas desarrollistas en la misma provincia que dio nacimiento a aquel emblemático prócer. Provincia de “desvalidos” dadas sus condiciones económicas, requiere que se los “salve” a través de la implementación de políticas desarrollistas de corte mesiánicas.

Es decir, que más que propiciar un proceso de desarrollo, tendió a implementarse como un proyecto de mayor dependencia y no como producto de las condiciones sociohistóricas particulares y singulares de cada región y de cada provincia que los habilite a la construcción histórica, cultural y educativa propia.

¿Cuál fue el lugar asignado a la escuela sanjuanina? Desde el lugar del subdesarrollo y la interpretación que se hizo al respecto en medio de numerosas intervenciones militares a un gobierno elegido por los sanjuaninos, fue quizás la que no se pudo soslayar de otra manera y con otros alcances para construirla y resignificarla transformadora.

El modelo desarrollista de tipo dependiente tendió a estructurar igualmente una pedagogía de la dependencia buscando ser más bien reformista aun cuando ya había antecedentes y experiencias en Latinoamérica de la pedagogía de la liberación de corte transformador. Dicha antinomia de propuestas dependentistas/liberadoras tuvieron diferentes magnitudes e impactos en los cambios que proponían para el campo educativo.

En el marco de la concepción liberal del Estado el modelo de acumulación capitalista, se abreva concepciones de pedagogía economicistas, tecnocráticas y modernizantes. Se requería de una escuela que tendiera al perfeccionamiento de habilidades y destrezas específicas para cada tipo de trabajo y para ello había que invertir en lo que los teóricos del capital humano dieron en llamar “capital humano”. A nivel macroeconómico estuvo dado por un aumento de los costes públicos y privados en educación, y a nivel micro, un aumento de los años de educación para perfeccionar su mano de obra a través de la escolarización a nivel individual, lo que daría lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador en su puesto de trabajo y a una mejora de los ingresos.

San Juan aumentó en los años de escolaridad, invirtió en construcción y refacción de escuelas, ordenó el estado docente, la Junta de Clasificación docente, etc., ideal liberal que pareció cuajar con la gestión, por lo cual se interpretó que dicha ampliación de oportunidades escolares y educativas, aumentaría el perfeccionamiento de las habilidades y destrezas de los individuos, que

luego como futuros trabajadores especializados tenderían a volcarse y ser absorbidos por la actividad productiva privada. De esta manera se podría disminuir el número de empleados públicos que tenía la provincia y finalmente y como proyecto de mediano o largo plazo, generaría un alivio económico a las finanzas sanjuaninas. De esta manera se pensaba, además, que la división del trabajo permitiría alejar a ciertos trabajadores independientes del comunismo y de las prácticas subversivas que atentaban fuertemente al modelo desarrollo.

Así, quedaba un poco más definida la justificación por la que se debía invertir en educación y para que dicha inversión no fuera ineficaz e improductiva, debía estar asegurada con la implementación de determinados componentes meritocráticos y competitivos; es decir que, si el Estado asumía los costes de la ampliación de la cobertura, estos debían de ser productivos y demostrar significativas tasas de retorno al Estado. Se entendía que, mediante la asignación de reconocimientos y distinciones, tendería a estimularlos individualmente en la obtención de ciertos beneficios y premios, estimulando la producción individual y privada.

La inversión en educación que, a comienzos de gestión estuvo definida como política de estado nacional y popular, a poco mes de gestión empezaron a primar componentes economicistas, que justificados claramente en la necesidad de reconstruir un San Juan -devastado por efecto del terremoto- habilitó la legítima necesidad del gasto público sólo destinado a edificios y refacción de escuelas y de obras culturales.

La inversión, a través de la creación y refacción de escuelas, de la formación disciplinada, y tecnocrática en recurso humano, con atención de la salud y de un seguro social; en el plano teórico parecía perseguir una “política de cuidado” del imprescindible capital humano para el capital económico. Que bien ajustada y controlada, economizaría mano de obra y aumentaría la productividad, y como tal, se mantendrían las condiciones para la reproducción del capital. El Estado actuaría como mediador en la formación de tales condiciones; crea escuelas, mantiene regulado al cuerpo docente a través de la estabilidad laboral y un aumento salarial al comienzo de la gestión, re- define la programación curricular articulada a los nuevos aires modernizadores, cuida de la salud de los trabajadores, se ocupa de los pobres de zonas rurales, estimula la educación técnica provincial a través de acuerdos con el CONET y a un amplio sector de niños y jóvenes se le ofrece ampliación y gratuidad en la enseñanza primaria, con cierta regulación en la enseñanza secundaria.

En fin, el Estado asume la tarea de reproducir las condiciones de la existencia del trabajador docente e incluso de perfeccionarlas, lo que significaba perfeccionar la herramienta de la producción, posibilitando probablemente la expansión de la acumulación por la mejoría de las condiciones de productividad. Ofrece educación, cultura y ocio.

Bajo los planteos de **racionalidad instrumental**, a la educación no se la interpretó sólo como un medio transmisor y productor de cultura, sino que, además, debía tender a “servir”, -en un esfuerzo mancomunado con la política general del desarrollo económico-, a los procesos de transformación de la situación de atraso de la provincia subdesarrollada y periférica respecto al escenario nacional. Preparando al sujeto escolar, a través de las reformas educativas propuestas, en un contexto de nación en desarrollo.

Según esta perspectiva y durante este periodo de análisis, a la Escuela le compete ser funcional participando con eficiencia en el proceso y respondiendo activamente a los controles y seguimiento

disciplinatorio requerido. En esa medida, la educación forma parte del proceso en el que el Estado va a intervenir estimulando sólo en aquello que sea funcional y de manera individual.

La concepción de la educación como inversión, integrada en la política general del capital, permite conocer otros aspectos que preocupan; si la escuela sólo se dedica a dar respuesta al sector productivo e industrial, se le presentan altas exigencias para las que no está preparada y de las cuales no fue constituida como tal. Se la va integrando a la comunidad sólo a la manera de una funcional y articulada relación.

Es decir que la tarea de la educación es la formación y capacitación del futuro profesional, le compete así formar futuros trabajadores funcionales a las exigencias de la nueva provincia modernizada. Desde el ámbito áulico, contribuirá para la reproducción de las relaciones jerarquizadas, obedientes, atomizadas y diferenciadas del mercado de trabajo igualmente jerarquizado y diferenciado.

El proyecto desarrollista requería un nuevo giro educativo en sintonía con las transformaciones económicas y productivas del capitalismo, que exigirían un nuevo trabajador, con nuevas capacidades técnicas e instrumentales y el papel protagónico de la escuela que no sólo se ocuparía de la formación cognitiva de esos recursos humanos, sino en la formación de la moralidad y de las mentalidades que se adecuen y legitimen esta nueva realidad modernizada; perspectiva acompañada con la enseñanza religiosa, aun como contenido extracurricular.

En definitiva, la propuesta de política pública provincial aplicada al campo educativo, entramada en la ideología desarrollista, tendió a fortalecer la pedagogía de la dependencia. Durante el periodo histórico abordado se pensó en una re-forma del sistema, a través de modernos métodos y técnicas de enseñanza para convertirlo, eficiente, eficaz y productivo, que racionalizado instrumentalmente penetraría en el circuito económico como en una cadena de montaje. Modelo básico, abstracto, enlatado que -seguramente-aplicado en todas las regiones, daría resultados igualmente esperables para el modelo económico en juego.

Se requería modernizar la Educación para modernizar San Juan. La política educativa sanjuanina centró su mirada en administrar y planificar recursos y asistir de manera individualizada allí donde se lo requiriera, se lo podría encuadrar como una política de focalización de los recursos en los sectores más pobres (becas, subsidios en zonas alejadas de la capital) que, sin embargo, adquirió más bien connotaciones individuales y no colectivas. Dicha decisión conduce a pensar en una **discriminación positiva**¹⁷⁴ por lo cual frente a la demanda de algún sector o persona por recursos económicos e interpretada exclusivamente en términos económicos, la respuesta provincial se centró en “la inyección de recursos”; no pudiendo interpretar o ahondar acerca de las condiciones institucionales, sociales, culturales, políticas, o económicas que producían la pobreza, el deterioro o la exclusión al acceso de determinados bienes culturales o sociales.

El esfuerzo realizado en un contexto de racionalización y de reducción presupuestaria, la financiación de la política individualizaba a las personas, a los grupos e instituciones, por lo cual,

¹⁷⁴ La *discriminación positiva* es una categoría trabajada por el sociólogo francés Robert Castel (1933-2013) haciendo alusión a la implementación de un esfuerzo específico de dar medios suplementarios a ciertos individuos, organizaciones o a ciertos sectores de la población que tienen menos o que están en condiciones vulnerables. Al respecto dirá Castel que, dicho principio pragmático resulta una medida desigualadora para enfrentar la desigualdad por lo cual se corre el peligro por terminar estigmatizando imponiéndoles un estatus especial. Con la implementación de dicha medida se corre el riesgo de que se convierta en una discriminación negativa.

al no implementarse como un programa integral o provincial de lucha para mitigar la desigualdad, podría tener el efecto de acentuar la desigualdad, -más allá de sus logros y buenas intenciones-, dado que se situó en el individuo proponiendo mínimas correcciones, de esta manera se perpetuaba el sistema generador de desigualdad que el modelo liberal igualmente requería.

En el marco de una Pedagogía dependentista el lugar asignado al trabajo docente era aquella figura apostólica que tenía una misión, la de ser un agente principal en el proceso de alfabetización y mediador de un modelo capitalista. Caso contrario, si se pensaba como un intelectual transformador de las condiciones de existencia, si construía una conciencia de clase, acentuaría las relaciones causales entre pobreza y rendimiento, entre pobreza y deterioro del trabajo escolar y en los términos desarrollistas, lentificarían el desarrollo económico de la provincia.

Estas lecturas simplistas tienden a reducir lo que se enseña y se aprende en las escuelas en fragmentos separados, atomizados, evaluables y comparables de conocimientos académicos del mundo moderno. Los análisis que hacían los teóricos desarrollistas, invisibiliza las dimensiones vinculadas al contexto, ya que se trate de discursos que omiten en su argumentación los efectos que pueden tener sobre el rendimiento de otras dimensiones relevantes para la experiencia educativa, como la pertinencia de las bases curriculares, saberes previos o las condiciones socio-culturales de las familias, etc.

Esta perspectiva, que define el quehacer educativo en función de un conjunto cerrado y fragmentado de criterios aplicados a grillas, informes, conceptos, repetición, fijación y ejemplificación de conceptos, tiende a empobrecer el modo en que pensamos la educación, ignora las dimensiones sociales, éticas y estéticas de la experiencia de enseñar y aprender, dando por supuestas determinadas concepciones y visiones de mundo.

Tanto las lógicas por las que se centra el campo educativo en su conjunto -lo que se produce y circula al interior de la escuela-, como aquellas manifestaciones de resistencia de los distintos sectores docentes, dan cuenta de cierta política que tiende a cierto abandono de la escuela en la concepción de lo “público” en los términos de las garantías genuinas de la ampliación de la escolaridad, de la formación de un sujeto político e histórico y de su oculto proceso de traslación de funciones a la iniciativa privada.

Romper la lógica reduccionista y economicista, habilitará a pensar la escuela de modo diferente, un modo que no se agote en la mera repetición y reiteración de lo mismo, ni en la reproducción del orden social, sino que, dando lugar a otros lenguajes, otros significados socio políticos, abrirá la posibilidad de comprenderla como fenómeno complejo.

Pensar la escuela y la práctica de enseñar y aprender en términos políticos, es pensarla como proyecto de independencia, de autonomía y de emancipación socio-histórica.

Aun así, Adriana Puiggrós apelará a mostrar que no todo está perdido, que “no toda producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante, al contrario, ésta es un campo de continuas tensiones y rupturas dentro de la lucha por la hegemonía” (Puiggrós; 2016, p.47). Además, plantea claramente que la educación no está determinada solo por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones.

Entender desde la mencionada autora que la escuela es un espacio político, en constante movimiento y que aún se tenga la sensación de pérdida en ciertas conquistas, son relaciones

sociales que habilitan oportunidades de aprendizaje y de construcción-deconstrucción de nuevos sentidos socio políticos.

¿Cómo se puede construir una escuela democrática con un exceso de intervención ?, aun a riesgo de dificultar todo tipo de interpretación al respecto, se sabe que es un imposible. No existieron condiciones de posibilidad para que el sentido democrático impregnara en las escuelas desarrollistas.

CAPÍTULO V: Proyecto Desarrollista -Proyecto Neoliberal. Continuidades y rupturas

1. Consideraciones generales

“Hoy el verdadero poder es otra cosa. Es financiero y económico. Cada vez los gobiernos se convierten en simples delegados, agentes que cumplen los mandatos de los superiores. Más que un gobierno por el pueblo y para el pueblo, nos enfrentamos a algo que podríamos llamar la fachada democrática.

¿Para qué elegir dirigentes políticos si los financistas tienen todo el poder?”

José Saramago

Diario Clarín, 29 de enero de 1999¹⁷⁵

Se encontraron antecedentes en el periodo estudiado de los años ´60 que inducirían a pensar cierta articulación y continuidad de núcleos duros del modelo liberal, que al parecer fueron tejiendo una trama para develarse en los años venideros con el Neoliberalismo.

Cuando el mundo económico y financiero creía que el capitalismo había finalizado con la crisis de 1929 de la Gran Depresión, “[...] fue salvado por el resurgimiento de la ideología clásica *aggiornada* por J.M. Keynes. Su declinación en los ´70, tuvo una nueva (neo) resurrección reestructurada de la mano de R. Reagan y M. Thatcher en la década de los ochenta [...] De concepción monetarista [...] ingresó con fuerza en los países emergentes en el marco de la denominada globalización, concepto que en realidad se refiere a la nueva frontera ideológica que se consolida luego de la implosión soviética” (Cuello. R. citado en Borón y otros, 1999, p.131).

La nueva configuración económica enmarcada con el término de globalización resurge en este escenario con una doctrina denominada **neoliberalismo** y la transformación en el principio rector de la gestión y el pensamiento económico. “El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y las libertades empresariales del individuo dentro del marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de comercio” (Harvey, 2007, p.8)

El proyecto neoliberal surgido como respuesta a los males del capitalismo se consolida de la mano de un grupo de defensores economistas, historiadores, filósofos organizados en torno a los ideales

¹⁷⁵ José de Sousa Saramago (1922-2010) Nacido en Portugal, fue escritor, poeta, novelista y periodista. En 1998 se le otorgó el Premio Nobel de Literatura. Fragmento extraído de Borón, A., Gambina, J. y Minsburg, N. (1999) “*Tiempos Violentos*” CLACSO

del “ [...] filósofo político austriaco Friedrich von Hayek para crear la Mont Pelerin Society (su nombre proviene del balneario suizo donde se celebró la primera reunión del grupo) en 1947 entre los notables del grupo se encontraban Ludwig von Mises, el economista Milton Friedman [...]” (Harvey, 2007, p.25)

Estos pensadores adscriptos a la doctrina, se describían como “liberales” debido a su convencimiento por los ideales de la libertad individual; la denominación de neoliberal se “debe a su adherencia a los principios de mercado libre acuñados por la teoría neoclásica, que había emergido en la segunda mitad del Siglo XIX (gracias al trabajo de Alfred Marshall, William Stanley Jevons y Leon Walras) para desplazar las teorías clásicas, Adam Smith, David Ricardo y, por supuesto de Karl Marx” (op.cit. , p.26) Adherían a los postulados de Smith al sostener la importancia de la mano invisible del mercado para desterrar, la gula, los excesos, el deseo de poder y de riqueza en pro del bien común.

Se oponían además, a la intervención por parte de los estados, característica de los años ´30 con Keynes en respuesta a la Gran Depresión, sosteniendo que, “[...] las decisiones estatales en materia de inversión y de acumulación de capital siempre habrían de ser erróneas porque la información disponible para el Estado no podía rivalizar con la contenida en las señales del mercado [...]” (op.cit. , p.26) Esta doctrina ganó popularidad y reconocimiento académico cuando, se le otorgó a Hayek en el año 1974 y a Friedman en 1976 el controvertido “Premio de Ciencias Económicas del Banco de Suecia en Memoria de Alfred Nobel”¹⁷⁶, concedido bajo el control de la elite bancaria sueca.

Posteriormente, fue elegida Margaret Thatcher como primer Ministra del Reino Unido de Gran Bretaña, asumiendo el compromiso de reformar la economía. Entendía que, **“la sociedad no existe, sólo existen los individuos”, “no había eso que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales, seguidamente añadió, y sus familias”** (Harvey, 2007:28) Atacó duramente el poder de las instituciones, a todas formas de solidaridad social que pudieran estorbar con la flexibilidad competitiva, privatizó empresas públicas, redujo impuestos, incentivó al sector empresarial y creó un favorable clima para hacer negocios apostando a la inversión extranjera. Todo rasgo de solidaridad social debía ser aniquilado a favor del individualismo, la

¹⁷⁶ Alfred Bernhard Nobel (1833-1896) de origen sueco, fue un químico, ingeniero, inventor y fabricante de armas. Fue reconocido por la creación de la dinamita, la producción de hierro y acero, fabricó a gran escala cañones y otros armamentos. Los premios que llevan su nombre se debe a la última voluntad de Alfred Nobel por el cual se firma un convenio con el Club Sueco-noruego de París en el año 1895 para laurear a investigaciones sobresalientes o que hayan contribuido con la sociedad. Las primeras entregas se hicieron para el campo de la Química, la Medicina, la Literatura y la Física. Pareciera que la motivación inicial de Nobel se debió a “sentirse culpable por la responsabilidad como empresario enriquecido a través de una industria productora de dinamita cuyo principal mercado era la minería, pero también la guerra. Ésa puede haber sido la motivación principal de su afamado testamento, quizás unida a la costumbre de la época de realizar acciones para hacer trascender su nombre al morir”. Sin embargo, para el año 1968 por una donación del Banco Central sueco, a la Fundación Nobel para conmemorar el 300 aniversario del banco, quedó establecido el premio en el campo de la Economía. Dado que, sin estar escrito en dicho testamento y por no haberse provisto de fondos, se entrega el premio en su nombre y sin el acuerdo de su familia, es así que la denominación formal es: “Premio de Ciencias Económicas del Banco de Suecia en Memoria de Alfred Nobel”. De modo que, técnicamente no es un Premio Nobel y la familia Nobel no lo acepta como tal, sin embargo, se determinó que sea administrado y mencionado junto con los otros premios. En 1968 se decidió no añadir ningún otro premio "en memoria de Nobel" en el futuro. Los premios en Economía otorgados en la década de los ´70 a los liberales ortodoxos creado por los banqueros suecos con la intención de esperar mejorar la imagen científica de la economía; dicho premio fue duramente criticado aún por Friedrich Hayek. En febrero de 1995 se acordó que el premio de ciencias económicas se redefiniría como un premio en ciencias sociales, abriendo así el Premio Nobel a grandes contribuciones en campos como las ciencias políticas, la psicología y la sociología.
<https://www.eldiarioexterior.com/imagenes%5Cfotosdeldia%5CPremios%20Nobel.pdf>

responsabilidad personal y los valores familiares. **“La economía es el método [...] pero el objetivo es cambiar el alma”**¹⁷⁷ (op.cit.)

Para los años ´80 con la asunción de Ronald Reagan adscribe de igual modo al ideario y expresiones de Thatcher como **“el gobierno no es la solución, sino el problema”**; es decir que, si la sociedad no existe, tampoco existe un interés público colectivo y que, si el gobierno es el problema, se debe de reducir su participación en las decisiones colectivas y dejar obrar a las leyes del mercado. Reagan encontró una salida a una tensión producida entre la administración a su cargo y el FMI, encontró en la refinanciación de la deuda una forma de solución, dado que tal operación se efectuaba a cambio de la aplicación de la reforma neoliberal. “Esta fórmula se convirtió en un protocolo de comportamiento después que tuviera lugar lo que Stiglitz denominó “purga” de todas las influencias keynesianas que pudieran existir en el FMI en 1982” (op.cit., p.4). Se trasladó indudablemente a los acreedores del Tercer Mundo.

A partir de estos acontecimientos, tanto el FMI y el Banco Mundial se constituyeron en sitios para la difusión y la ejecución del “fundamentalismo del libre mercado”. Y en este escenario, ¿qué sucedía con los países del Tercer Mundo endeudados? Se aplicaba el protocolo, la refinanciación de la deuda con intereses siderales para generar más dependencia. Se reprogramaba la deuda refinanciándola, a cambio de la aplicación de una serie de paquetes de medidas neoliberales, que consistía en reforma institucional, recorte del gasto público, promulgación de legislaciones acorde con la flexibilización laboral y la estimulación a los procesos de privatización: denominados “ajustes estructurales que tuvieron un alcance planetario”.

El surgimiento de esta doctrina se constituyó como el horizonte deseable para construir una “alternativa frente al fracaso del capitalismo como del comunismo en su versión pura [...]” (op.cit.), el Estado debía combinar con precisión entre el mercado y las instituciones con la justificación del bienestar, la paz y la estabilidad. Constituía para muchos la gran utopía.

Este nuevo orden mundial jaqueó profundamente las Democracias, ya no se focalizó exclusivamente por las condiciones del mérito -como predominante de los ´60- sino, porque es un tipo de “mercado que se rige por el poder de la negociación” (op.cit.), es decir por el poder que se les otorga a las distintas formas de transacción, es decir, *“te doy, si vos me das”*.

Los Estados latinoamericanos, redefinen sus funciones por mandato explícito del mercado, **cediendo su función principal de gobernar al pueblo**; dando lugar al mercado que, elevándolo a la categoría de dogma, se le otorgan atribuciones absolutas. Creará y preservará el marco institucional para garantizar el cumplimiento de la eficiencia, de la calidad y de la integridad del dinero, como así también “dispondrá las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para garantizar los derechos de propiedad privada [...]” (Harvey, 2007,p.8) La doctrina que, desde los años ´70 dio inicio a los procesos de privatización, desregulación y la ausencia del Estado en distintos campos de acción y seguridad social, impactó fuertemente tanto en las prácticas como en el pensamiento político y económico; en el que muchos de los intelectuales defensores del neoliberalismo, ocupan cargos en distintos ámbitos, como en

¹⁷⁷ La escritura en negrita es propia

los medios de comunicación, ministerios de economía, juntas directivas de las corporaciones, entidades financieras y equipos de investigación de las Universidades, denominadas *Think-tank*¹⁷⁸.

Aun cuando el neoliberalismo se ha tornado hegemónico como estrategia discursiva, logró con éxito impregnar a la forma natural en la que se piensa, se vive, se siente y se interpreta el mundo en que vivimos; produjo un cambio de percepción de la vida y del mundo hacia un proceso sostenido de “destrucción creativa” (op.cit.) dado que, al poner en valor el mercado y en las transacciones como una ética en sí misma, entiende que el bien social radica en el tipo y alcance de esas transacciones “*yo te doy..., a cambio de...*”; de esta manera se promueve la división social del trabajo, obstruye las relaciones sociales, niega derechos colectivos, cercena posibilidades de acceso a la educación como derecho social etc. Lo que en definitiva se ha mercantilizado son las relaciones humanas.

La característica significativa estuvo en la reconfiguración del poder del Estado al implantar políticas que estaban destinadas a ciertos sectores de la sociedad latinoamericana, en articulación con lo requerido por los organismos financieros y las corporaciones de las multinacionales.

Bajo el relato de los años ´60 que se anunciaba el ingreso a la modernidad y a la abundancia que ya les era inherente a los países del Primer Mundo, pareciera que anidaron allí elementos que hacen pensar que fueron construyendo un escenario para los años subsiguientes. Para comienzos de los años ´70 el alza del precio de las materias primas y la disminución del dólar, desembocó en el arribo masivo de divisas a Latinoamérica; para los años ´80, el menor precio de las materias primas y el alza de las tasas de interés en los países industrializados generó una fuga de capitales, lo que provocó una masiva baja en los tipos de cambio, aumentando aún más los intereses de la deuda contraída con los distintos organismos de crédito.

La Argentina de los ´70 en manos del poder militar autodenominado “Proceso de Reorganización Militar” entró en un proceso de crisis sostenida a la que se la denominó “La década pérdida”, caracterizada por la apertura económica con una masiva llegada de las importaciones, provocando las dificultades de la industria nacional para competir con los productos importados, aumento del desempleo, sumado a numerosas corridas bancarias y quiebras empresariales. El terrorismo de Estado fue una de las etapas más cruenta de la historia de la Argentina; miles de personas perseguidas, desaparecidas y encerradas en centros clandestinos de detención, eran allí torturadas, violadas y asesinadas. Para comienzos del ´80 y con un gobierno democrático en manos de Raúl Alfonsín, se intentó reactivar el modelo de sustitución de importaciones, sin mayores resultados; y para finales de esa década, una nueva hiperinflación determinó que Carlos Menen asumiera el país en los años ´90 con un nuevo acuerdo con el Fondo Monetario Internacional consolidando firmemente políticas neoliberales con masivas privatizaciones de los servicios públicos del Estado, reduciendo la inflación con el costo de los trabajadores, comenzando una nueva etapa de la crisis en los años posteriores.

¹⁷⁸ El denominado *Think-tank* cuya traducción es “Tanque de pensamiento”, Son laboratorios de pensamiento, de ideas, instituto de investigación, gabinete estratégico etc. Es decir que, son grupos de expertos que abocados a la tarea de investigar que cumplen la función de analizar, reflexionar y proponer estrategias y recomendaciones en el campo tanto de la política económica y social como de la militar, tecnológica y cultural. Pueden estar vinculados a los partidos políticos, a los empresarios que, con una línea marcada ideológicamente influyen de manera significativa en la opinión pública. (Información extraída de Wikipedia)

Lo trabajado en la presente tesis consistió en estudiar las características que definieron las articulaciones entre el poder educativo y el poder económico en un momento histórico para los países considerados del Tercer Mundo. La Argentina de los años '60 implementa con Arturo Frondizi el proyecto de desarrollo considerado como la quimera para los pobres; se entendía que la educación permitiría no sólo superar su condición material y económica de clase pobre, sino que, además, ascenderían socialmente. Y en un intento por circunscribir acontecimientos históricos significativos, dados por el impacto y el giro político- económico y social de la nación es que se considerarán los años '90, el ingreso deliberado del modelo Neoliberal, impulsado éste con integralidad y magnitud por el presidente Carlos Menem.

Ambos modelos implantados en la región -desarrollismo/neoliberalismo-, pareciera que tienen rasgos de los parecidos de familia, en el plano de lo teórico, respecto a la adscripción y perpetuación del pensamiento liberal de corte conservador y en el plano de lo fáctico, respecto de las decisiones que asumieron e implementaron en el campo de políticas de estado.

Se define al poder educativo como aquel proceso de construcción histórica de conocimientos y saberes acumulados “que cualifican para la acción constante en la lucha por el poder en todas sus dimensiones” (Gentili, 1994, p.11) En cambio se entiende al poder económico como a aquellos sectores de la sociedad, que dominan, prescriben y orientan a un determinado proceso de acumulación de capital con el único objetivo del lucro y los privilegios de unos pocos miembros de la sociedad. La articulación histórica entre ellos, se construirá con connotaciones particulares según la política de Estado de los gobiernos nacionales y provinciales y según los ordenamientos de los países centrales.

Se intentará identificar nexos de articulación/desarticulación entre los dos periodos significativos en la Argentina: los '60 con el Desarrollismo y los '90 con el Neoliberalismo; ambos están fuertemente articulados por el campo ideológico y educativo del que se valieron para lograr la internalización de relatos liberales de corte conservador. Desde el enfoque político, ambos tuvieron una amplia y profunda base material en la que se inscribió el discurso como componente específico de la ideología dominante.

Tanto el desarrollismo como el neoliberalismo se consolidaron en el campo educativo con políticas conservadoras, mientras que una sostenía la “libertad de enseñanza” y la “libre elección de los padres de elegir la escuela para sus hijos” solapadamente estaban pensando en la delegación de funciones del Estado a la iniciativa privada; lo que a comienzos de los años '70, '80 y más profundamente en los '90 se definieron con claridad en los procesos de privatización y mercantilización de la escuela pública. Ambos modelos estuvieron teñidos con el poder de las intervenciones de las fuerzas militares, lo que condujo de alguna manera a que los gobiernos definieran sus políticas de estado de naturaleza antidemocrática con un fuerte impacto social, que fueron exitosas para las nuevas lógicas de regulación del capitalismo, teniendo además una fuerte intervención hegemónica en cada práctica social.

El capitalismo, como modelo de organización económica vigente, requiere tener como guía de todas sus decisiones, tanto la obtención del máximo beneficio en el lucro, de los costos de lo producido como un indicador importante, como del mercado como un mecanismo que coordine tales acciones y en base a estos principios doctrinarios se les impuso la reorganización de los Estados nacionales y sub-nacionales, como en el caso del Estado provincial.

1.2. Bienvenida sea la crisis para los neoliberales

El proyecto neoliberal se manifiesta como la salida a la crisis hegemónica que comienza a atravesar la economía-mundo capitalista como producto del agotamiento del modelo de acumulación fordista iniciado a finales de los años '60 y a comienzos de los años '70, que no sólo fue financiera, sino económica, social, política e ideológica y de allí que posee connotaciones particulares aun para la Argentina que se torna altamente dependiente de los capitales extranjeros. "El (o los) neoliberalismos expresan la necesidad de restablecer la hegemonía burguesa en el marco de esta nueva configuración del capitalismo en un sentido global" (Gentili, 1997, p.116)

La implementación de medidas económicas bajo el régimen de convertibilidad en los '90 es decir, "crecimiento con estabilidad sin efecto derrame para la sociedad, habida cuenta que es el único país de América Latina donde los salarios reales bajaron y el desempleo aumentó en mayor medida" (Cuello. R. citado en Borón y otros, 1999, p.139) El régimen de convertibilidad consistió en mantener la paridad cambiaria con el dólar "independientemente de la evolución de los factores monetarios y reales de la Argentina y Estados Unidos desde que fuera establecida. Así se convierte en la pieza maestra del neoliberalismo, para que una vez asegurada su vigencia, los acreedores internacionales puedan contar con un seguro de cambio gratuito que los ponga a cubierto de eventuales pérdidas de capital por la devaluación del peso [...]" (op. cit.)

El escenario de crisis fue funcional al neoliberalismo y el capitalismo, que "atraviesa a lo largo de la historia una serie de procesos de cambios y de ruptura cualitativa y cuantitativa de tipo estructural. Estos procesos (también identificados como *dinámicas de crisis*) son permanentes y cíclicos, e involucran a todas las esferas de práctica social" (Gentili, 1997, p.117) El proyecto en este contexto, nos habilitará a comprender la dinámica de la crisis como reparadora de las contradicciones del sistema en general y al mismo tiempo el surgimiento de un nuevo escenario.

Es decir que en el contexto de la crisis del fordismo, las estrategias del neoliberalismo, cobran sentido; por consiguiente, lejos de ser natural, son constructos históricos para hacer surgir un restablecimiento de una nueva hegemonía. Luego del momento más álgido de la crisis, Gentili lo denomina *poscrisis* como los tiempos en los cuales se definen y se reconstruyen nuevos desafíos, que no sólo serán económicos, financieros y políticos, sino en el caso particular requerirá un nuevo desafío en la instauración de un nuevo orden cultural.

La dinámica histórica de la crisis, hecha a la medida de los organismos internacionales con Argentina, entonces nuevamente los grupos de elite de ambos países unificaron criterios para la implantación del Modelo Neoliberal.

¿Quién podría salvar de ese naufragio cuando se presentan las duras y complejas dificultades para el pago de los intereses de la Deuda externa? El Fondo Monetario Internacional.

Con el pretexto del auxilio económico a los países subdesarrollados, que en realidad lo que persigue es evitar las pérdidas de quienes asumieron riesgos financieros y trasladárselas a futuro, a quienes se le verán incrementados sus impuestos, afectando su calidad de vida como a los sectores más vulnerables. Es un círculo virtuoso para los acreedores, el FMI y los consorcios de

bancos que aportan grandes capitales a los países deudores en situación de crisis, para que estos mismos países les paguen a sus acreedores.

El mecanismo consiste en cobrar los intereses de la deuda que tienen como contrapartida fondos que no serán destinados ni para el consumo interno, ni para la inversión de capitales, acentuando la crisis económica, financiera y social de los países de las regiones subdesarrolladas. En este escenario, el programa neoliberal está muy lejos de dar solución a los problemas de desempleo, hambre, miseria, analfabetismo en las regiones; sin embargo, los agrava polarizando en forma creciente a los sectores más vulnerables.

¿Cómo comprender que inmersos en un modelo de organización económica como lo es el capitalismo, que sólo se basa en la acumulación de capital financiero, que persigue el afán de lucro y que su base para obtener esos objetivos son el individualismo y la competencia, se pueda pensar desde este modelo de acumulación en las formas para disminuir la pobreza y más aún en tratar la cuestión de las desigualdades en el mundo y de la forma más adecuada de redistribución de la riqueza?

Thomas Piqueta, un reconocido profesor francés de economía, aborda la temática sobre desarrollo y desigualdad y frente al conflicto planteado anteriormente, analizando dos vertientes al respecto:

“La posición liberal de derecha nos dice que solo las fuerzas del mercado, la iniciativa individual y el crecimiento de la productividad permiten mejorar en el largo plazo los ingresos y las condiciones de vida - en especial la de los menos favorecidos- y que además de ser moderada, debe limitarse a herramientas que interfieran lo menos posible con ese mecanismo virtuoso [...] (Friedman, M. citado en Piketty, 2015, p.9)

“La posición tradicional de izquierda heredada de los teóricos socialistas decimonónicos y de la práctica sindical, nos dice que sólo las luchas sociales y políticas pueden aliviar la indigencia de los más necesitados producida por el sistema capitalista, y que la política pública de redistribuciones, por el contrario, debe llegar hasta la medula del proceso de producción para cuestionar la manera en que las fuerzas de mercado determinan tanto las ganancias apropiadas por los poseedores del capital como las desigualdades entre asalariados por ejemplo nacionalizando los medios de producción [...] (Piketty, 2015, p.9)

Lo que además se interpela, es que la contradicción entre ambas vertientes, está situada en un eje no necesariamente sobre las concepciones que se tiene sobre justicia social, sino sobre aquellos mecanismos económicos y sociales que producen las desigualdades entre los distintos sectores sociales. Ambas posiciones se tensionan en algunos núcleos duros y que de algún modo tienen consenso respecto a creer que los individuos poseen determinados condicionantes, por ejemplo, condiciones de vida familiar, escasos o nulos recursos económicos o escaso nivel de educación y que por tales características los individuos no los pueden controlar; de modo que es el Estado el que tiene que hacer los esfuerzos para mejorar esas condiciones de vida.

Respecto de ese eje de tensión, Piketty advierte que la verdadera disputa entre ambas posiciones radica en “la manera más eficaz de hacer progresar en verdad las condiciones de vida de los menos favorecidos y a la extensión de los derechos que se pueden conceder a todos, más que a los principios abstractos de justicia social” (Piketty, 2015, p.10). Es decir que ambas se enfrentan, si

se deja que el mercado con sus lógicas determine el sistema económico y por consiguiente el sistema social y educativo, o si se trabaja en la implementación de políticas públicas destinadas a interferir, moldear y regular ese mismo mercado que produce la desigualdad y la pobreza.

Quizás la base de las propuestas liberales conservadoras y neoliberales neoconservadoras en materia económica, política y educativa radique en estos supuestos por comprender el funcionamiento de la economía.

De un modo u otro, lo que se sabe y sin ser economistas, es que el modelo capitalista de producción busca siempre el **lucro** a través de la acumulación de la riqueza y como no “alcanza” para todos por considerarse un bien escaso, se beneficiarán unos pocos sosteniendo relaciones sociales de producción igualmente desiguales, históricamente construidas.

Por lo trabajado en los apartados anteriores, la disputa radicaría en asignarle mayor poder a las funciones del Estado, o a los arbitrios del mercado. El vínculo del Estado con el mercado fue tomando rasgos particulares desde la concepción del Estado Nación, siendo la centralidad en la formación del ciudadano bajo las concepciones de la democracia liberal de fines del siglo XVIII; y a partir de los años '70 y '80 entra en crisis el denominado “Estado de Bienestar” comenzando a configurarse el modelo de “Estado Neoliberal” con connotaciones del liberalismo clásico, pero que revisitado daría cuenta de la dominancia de las lógicas del mercado. Esto significaría que el vínculo Estado/Mercado se tensiona, originando nuevas configuraciones en el campo de las decisiones de política y de los recursos económicos financieros de las regiones, impactando indudablemente en el sistema educativo.

¿Qué es eso que se llama Libertad?

Quienes mentaron la doctrina neoliberal, lo construyeron en el **ideal político de la libertad individual y de la dignidad humana** como valores esenciales de la humanidad. Estas concepciones tenían sus raíces en los principios del liberalismo clásico en el que se designa como “filosofía política de la libertad, del progreso intelectual y ruptura de las cadenas que inmovilizan el pensamiento” (Montenegro, 1991, p.30), en su sentido común la libertad individual se traduce como posibilidades de acceso, de renovación, de progreso, de superación etc.; como la otra acepción planteada por Adam Smith -desarrollada en apartados anteriores- denominada liberalismo económico “como aplicación específica del liberalismo individualista del fenómeno económico” (op. cit.) Ideales originarios que resultan muy sugestivos y convincentes en la creencia que desde las prácticas individuales por sobre valoraciones colectivas, la persona podría lograr altos niveles de superación y progreso. Es así que conceptos como los de **libertad y dignidad** tienen poder en sí mismo.

La Estatua de la Libertad enclavada en New York de los Estados Unidos, constituiría a perpetuidad el símbolo del liberalismo representando la “la libertad iluminando al mundo”; recordatorio de aquellos originarios ideales y así varios siglos después se lo recrea. Para el primer aniversario del atentado del “11 de Septiembre” del 2001 a las Torres Gemelas, el presidente George Bush, reafirmaba los ideales pronunciando que, “La estatua de la libertad de los Estados Unidos, se constituyó en [...] la humanidad sostiene en sus manos la oportunidad de ofrecer el triunfo de la libertad sobre todos sus enemigos seculares [...] y Estados Unidos recibe con alegría sus responsabilidades al mando de esta gran misión” (Harvey, 2007, p.12) posteriormente en otro documento se reafirmaba “La libertad es el regalo del Todopoderoso a todos los hombres y mujeres

del mundo [...] en tanto que la mayor potencia sobre la tierra, nosotros tenemos la obligación de ayudar a la expansión de la libertad” (op.cit.). Ellos todopoderosos y como hermanos mayores, podían decidir y controlar la libertad que ilumina benévolutamente al resto del mundo, lo creían, lo ejercían y lo celebraban. Concepto que, como la economía que sustentaban, era transable.

El pensamiento doctrinal entendía que la libertad individual se garantizaría por medio de la libertad de mercado y de comercio; lo que en verdad se sostenía eran las libertades de la propiedad privada, las empresas, las multinacionales y del capital financiero por sobre el bienestar del pueblo.

Las perspectivas del concepto de libertad son variadas en función de cómo se interpreten y a beneficio de qué y de quiénes. Un pensador como Karl Polanyi ¹⁷⁹ en 1944 antes de la constitución de la fundación de Mont Pelerin Society, contra-argumentó los postulados del liberalismo económico. Entendía que en una sociedad compleja los postulados de la libertad resultan muy complejos y contradictorios, sin embargo, al ser convincentes, estimulan a la acción. Tipificaba las concepciones de libertad en libertad buena y libertad mala. La segunda se refiere a “la libertad para explotar a los iguales, la libertad para obtener ganancias desmesuradas sin prestar servicio desmesurable a la comunidad [...] o la libertad para beneficiarse de calamidades públicas tramadas secretamente para obtener una ventaja privada [...]” Entendía además, que aún en este proceso de destrucción de la condición humana, se iban tejiendo tramas saludables, solidarias y esperanzadoras, por ejemplo la “libertad de conciencia, la libertad de expresión, la libertad de reunión, la libertad de asociación [...] (Harvey, 2007, p.41) A ésta la denominaba como libertad buena, como aquella que habilita a los ciudadanos a generar espacios y estrategias para transformación social.

Advertía además que “La quiebra de la economía de mercado puede suponer el comienzo de una era de libertades sin precedentes [...] la libertad jurídica y la libertad efectiva pueden ser mayores y más amplias de lo que nunca han sido. Reglamentar y dirigir puede convertirse en una forma de lograr la libertad, no sólo para algunos sino para todos” Al pronunciar esto también comprendía que la transición a ese anhelado futuro se encuentra bloqueado por el “obstáculo moral” del utopismo liberal; esto en referencia a citas de Hayek al decir: “La planificación y el dirigismo son acusados de constituir la negación de la libertad. La libre empresa y la propiedad privada son declaradas partes esenciales de la libertad [...]” (op.cit.)

La idea originaria de libertad trasmuta hacia la defensa a la libertad de las economías de mercado, a la libertad de las empresas, etc. Así, la única manera que tiene ésta violentada manera de instalar la libertad de mercado es a través de la fuerza, la coacción, la instalación de mecanismos y estrategias de coerción, de prácticas autoritarias en general. Expresará Polanyi, “**Las buenas libertades desaparecen, las malas toman el poder**”¹⁸⁰ (op.cit. , p.42)

1.3. El neoliberalismo en un escenario del modelo capitalista

¹⁷⁹ Karl Polanyi (1886-1964) Científico y economista social nacido en Viena, quien publicara en 1944 un libro “*La gran transformación: Crítica del liberalismo económico*”, en el aborda los conflictos sociales y políticos que se produjeron en Inglaterra durante la implantación del modelo de economía de mercado impactando en la sociedad.

¹⁸⁰ El sombreado es propio

¿Cómo se establece un anclaje a la doctrina neoliberal con la organización económica mundial? Gran cantidad de empresas e industrias privadas se organizan en función de la actividad económica del capitalismo y esta es una condición necesaria de la libertad individual; sin embargo y como se expresó anteriormente, tiene que estar acompañada imprescindiblemente por un conjunto de valores y de instituciones políticas favorables a la condición de libertad de las personas.

“El sistema económico juega un papel dual en la promoción de la libertad. En primer lugar, la libertad económica, en sí misma, es un componente esencial de la libertad en general. El capitalismo competitivo, como el sistema más favorable a la libertad económica, es por esta razón un fin en sí mismo. En segundo lugar, la libertad económica es un medio para la libertad civil o política. Al permitir una efectiva separación entre el poder económico y el político, reduce los costos de la idiosincrasia política y proporciona numerosos centros independientes de potencial oposición a la supresión de la libertad. La experiencia histórica y el análisis lógico apoyan por igual esta tesis” (Friedman, M., 1962, p.11).

El pensamiento neoliberal sostiene conceptos de libertad de intercambio voluntario, jerarquía, capitalismo competitivo, incentivo, etc.

El modelo de organización económica basado en el capitalismo competitivo permitirá que la libertad económica sea un medio para la libertad política, entienden que ambas deben estar vinculadas, teniendo dominancia el poder económico basado en las libertades individuales. Para ello sostendrán un modelo económico simple de comprensión y de aplicación: “[...] también en la empresa compleja y la economía de intercambio monetario, la cooperación es estrictamente individual y voluntaria, siempre que, (a) esas empresas sean privadas, para que las partes contratantes en última instancia sean individuos y (b) que los individuos sean efectivamente libres para entrar o no entrar en cualquier intercambio particular, para que cualquier transacción sea estrictamente voluntaria” (op. cit., p.4).

Cuando los mentores del neoliberalismo expresan la condición de ser “libre” en una economía capitalista competitiva, están diciendo que estimulan la constitución de las empresas privadas y que ellas serán libres tanto para hacer, producir, organizar, dividir mercados, fijar su localización de producción, contratar o no empleados y bajo qué condiciones, como para fijar precios y todo lo que pueda pensarse como estrategia para alejar o anular a cualquier competidor. Es decir, una política del “*todo vale*” en una economía de mercado capitalista, con el objetivo de obtener ganancias absolutas por sobre otro oponente bajo el amparo de su condición de ser libre.

Esa condición efectiva de libertad de intercambio tiene implícito que una persona no puede interferir en las acciones de la otra; por consiguiente, el vendedor estará amparado en su producción gracias a que existen otros consumidores a los que se les pueda vender, y de la misma manera el consumidor estará protegido porque existirán otros vendedores y esta cadena se repetirá con todas las otras acciones de la vida económica. ¿Quién es esa mano invisible que equilibra las fuerzas del intercambio? “[...] el mercado hace esto impersonalmente y sin ninguna autoridad centralizada” (op.cit., p.6)

“Las libertades económicas que proporciona el mercado incluyen la libertad de morirse de hambre, para usar una frase muy querida por los enemigos del mercado. El mercado le garantiza al individuo la libertad de aprovechar al máximo los recursos que están a su disposición, siempre que no interfiera con la libertad de los demás de hacer lo mismo. Pero no garantiza que tendrá los

mismos recursos que otro. Los recursos que pueda tener reflejan, en gran medida, los accidentes de nacimiento, herencia y previa buena o mala fortuna. Y no hay nada que pueda evitar que conduzcan a una gran disparidad en riquezas e ingresos. Para muchas personas, estas disparidades son moralmente repugnantes y plantean difíciles problemas éticos que no pueden explorarse aquí” (Friedman, M., 1962, p.5).

Pareciera que todo está reducido a prácticas individualizadas y circunscriptas a las lógicas de regulación económica y si por determinadas razones o circunstancias la persona no puede integrarse a esa dinámica, y en el mejor de los casos queda con vida, estará *outside*, solitaria, aislada, excluida, marginada de cualquier posibilidad de acceso a los bienes, no sólo económicos o materiales, sino a los bienes culturales de la sociedad a la que pertenece.

Conciben a la libertad como la condición de la igualdad; si cada uno libremente intercambia voluntariamente lo producido, todos obtendrán ganancias, se distribuirá mejor la riqueza y por consiguiente serán iguales dado que se disminuirá la pobreza.

El impulso al capitalismo competitivo a través de la libertad económica, permitirá, según los teóricos del neoliberalismo, coordinar mejores acciones entre los individuos sin coerción o presión de ninguna forma.

1.4. El lugar asignado al poder político por el Neoliberalismo

Los mentores de la fundación Mont Pelerin Society, entienden que las acciones coercitivas provienen del poder político y que, en una economía de intercambio voluntario, “Al sustraer la organización de la actividad económica del control de la autoridad política, el mercado elimina esta fuente de poder coercitivo. Le permite al poder económico ser un balance contra el poder político en vez de un refuerzo” (op.cit., p.6)

El poder económico le da sustento a la política, no la elimina por completo, sostienen que lo mejor es la articulación de las acciones entre ellos y aún más, la organización económica capitalista le dará menos trabajo al **poder político**, algo así como que posee además un componente “solidario”. Por supuesto, la existencia de un mercado libre no elimina la necesidad de un gobierno, por el contrario, el gobierno es esencial como un centro de operaciones para determinar “las reglas del juego” y como árbitro para aplicar las reglas que se decidan. En dicho “juego”, quién determina las reglas, quién dispone quienes se sientan a jugar y qué tipo de juego se jugará, estará a cargo exclusivamente de la dimensión económica y la dimensión política organizará en términos generales dicha jugada, sancionando o expulsando a quienes no cumplan con la reglamentación.

Sin embargo, consideran que las economías que están sujetas al poder político, no sólo no darán buenos resultados para la obtención de la riqueza y el beneficio deseado, sino que también fracasarán en cualquier intento de acción que quieran llevar a cabo para desestimar el poder del capitalismo competitivo y expresarán que;

“[...] el socialismo no tiene plata [...] Para que los hombres puedan defender algo en primer lugar tienen que poder ganarse la vida. Esto ya plantea un problema en la sociedad socialista, puesto que todos los empleos están bajo el

control directo de las autoridades políticas. Haría falta un acto de autolimitación gubernamental cuya dificultad está subrayada por la experiencia de Estados Unidos después de la II Guerra Mundial [...] En una sociedad capitalista, sólo hace falta persuadir a unos cuantos ricos para lanzar cualquier idea, por extraña que sea, y hay muchas de esas personas, muchas fuentes independientes de apoyo” (Friedman, M., 1962, p.6)

Por lo expresado, pareciera hasta el punto de lo “admirable”, la presencia de un alto nivel de convencimiento que ellos tienen de la economía capitalista, ésta adopta para ellos un valor supremo y dogmático, invencible e incuestionable. Todo se resuelve en y por medio del poder económico; es preciso y todopoderoso, define acciones individuales, definiendo sus libertades y determinando hasta la vida y la muerte de cada persona. Que, además, así como lo es el modelo de organización capitalista, también serán ellos como mentores y constructores de ello, como lo son por ser ciudadanos del Primer Mundo.

Entienden, además, que la **jerarquía** es un componente de la organización para obtener éxito en aquellas experiencias micro y dirán al respecto: “Es natural asumir que alguien debe haber dado las órdenes para asegurarse que los productos “adecuados” se produzcan en las cantidades “adecuadas” y estén disponibles en los lugares “adecuados”. Este es un método de coordinar las actividades de un gran número de personas -el método militar. El general da órdenes al coronel, el coronel al comandante, el comandante al teniente, el teniente al sargento y el sargento a la tropa” (Friedman, M., 1979, p.11) Pero el método de la cadena de mando sólo puede ser el método de organización exclusivo o principal de un pequeño grupo, dado que la economía de mercado se mueve gracias al intercambio voluntario.

Por supuesto que según ellos, para alcanzar esos niveles de comportamiento voluntarios, se requiere establecer pautas y estrategias de disciplinamiento individual, a través de premios y castigos como mecanismos de refuerzo, tanto aumento de sueldo, calificaciones favorables, como prohibiciones, sanciones, multas o despidos en los puestos de trabajo para aquel que no respete las leyes generales del mercado; es decir que se garantiza el cumplimiento de las lógicas de mercado por vía indirecta o prácticas más invisibilidades.

Retoman las concepciones originarias del liberalismo clásico acerca del intercambio voluntario, sin embargo, difieren de aquel por cuanto entienden que ninguna de las partes intervinientes en el mencionado intercambio lo establecerán con agrado si sólo una de ellas se ve beneficiada por sobre la otra. Es aquí donde introducen otro concepto que es sobre el papel que juegan los **incentivos**. Uno de los incentivos con los que cuentan es en relación al valor que tiene lo producido, “[...] los precios también proporcionan un incentivo para actuar a partir de la información, no sólo sobre la demanda de un producto, sino también sobre la forma más eficiente de producirlo [...]” (Friedman, M., 1979, p.17).

El papel que tienen los incentivos es significativo, dado que ellos entienden que las personas se motivarán para ser más eficientes en la producción; los incentivos son estímulos, pero éstos no son colectivos, son individuales, lo que provocará que cada trabajador busque individualmente ser beneficiado con estímulos, premios y/o beneficios por sobre otro trabajador. Dado que los estímulos no son masivos, nuevamente son escasos y para ocasiones excepcionales. Aquí radificaría la dinámica competitiva que menciona Friedman. Es decir que la desigualdad en la obtención de los premios y/o beneficios provocará que la economía fluya libremente y es allí donde el poder

político no interviene, porque interviene cada individuo de manera aislada y salvaje en la persecución por la acumulación y el lucro.

En oposición al teórico Adam Smith, ellos sostienen otro de los principios nodales que componen la doctrina neoliberal y es en relación a las personas que ellos consideran que “no son responsables de sí mismos” y dirán que, “La libertad es un objetivo sostenible sólo por individuos responsables. No creemos en la libertad de los dementes o de los niños. Debemos de algún modo esbozar una línea que separa a los individuos responsables del resto, aunque al hacerlo introducimos una ambigüedad fundamental en el objetivo supremo de la libertad” (Op. cit., p.26) Frente a esto que ellos llaman “ambigüedad” la resuelven adjudicando dicha la responsabilidad a los padres; dado que consideran que la familia, más que el individuo constituye el bloque básico de nuestra sociedad.

Aquí nuevamente llama la atención dado que la responsabilidad de los padres hacia sus hijos es un tema de “conveniencia”, por lo que entienden que, - nuevamente el principio de lo transable- los padres tienen un interés de cuidar de sus hijos para que ellos cuando sean adultos responsables se aseguren su protección y cuidado.

Desde el momento que no hay tejido social y sólo existen individuos, cada uno buscará el intercambio de intereses mezquinos para auto preservarse. No hay lugar para el amor, la entrega, la solidaridad, el respeto, el derecho a la infancia, a las personas con discapacidad, nada de estos valores humanitarios están contemplados en la doctrina neoliberal.

La **circulación de la información** está firmemente vinculada con el “sistema de precios”, consideran que la información para ser igualmente eficiente -como los otros componentes- tienen que llegar sólo a aquellos que la puedan aprovechar y el sistema de precios es el elemento por el cual se darán garantías que eso suceda así. “Las personas que transmiten la información tienen un incentivo para buscar a otras personas que puedan usarla y que están en condiciones de hacerlo. Las personas que pueden utilizar la información tienen un incentivo para conseguirla y están en condiciones de hacerlo [...] La transmisión efectiva de la información adecuada no sirve de nada a menos que las personas relevantes tengan un incentivo para actuar, y actuar correctamente” (Friedman, M., 1979, p.17).

La información contiene un conocimiento que, además consideran que es selectivo y concentrador sólo en aquellas personas que pre suponen que la utilizarán; entonces no hay razón alguna por la que les tenga que llegar dicha información. Como piensan ellos la regulación de dicho caudal de información, a través del sistema de precios.

Otro componente que es esencial para la trama económica, es el hombre en tanto capital humano. La **acumulación de capital humano** -en forma de un aumento del conocimiento y las habilidades y de una mejora de la salud y la longevidad- también ha jugado un papel esencial y una ha reforzado a la otra. Entienden que, el capital físico permitió a las personas ser bastante más productivas al proporcionarles herramientas con las que trabajar. Y que, gracias a la capacidad de las personas para inventar nuevas formas de capital físico, para aprender a utilizarlo y conseguir de él lo máximo, permitió que el capital físico fuera más productivo. Tanto el capital físico como el capital humano deben ser conservados y reemplazados, lo que es incluso más difícil y costoso en el caso del capital humano.

Así como la doctrina no contempla el tejido social, entienden que el hombre desarrolla sus habilidades gracias al azar, a las acciones fortuitas que le tocan en la vida, al esfuerzo y a las decisiones que individualmente él elija para potenciar en sí mismo ese capital humano.

1.5. Internalización de los componentes doctrinales

Está muy claro que se busca la acumulación de capital, el lucro a través de la eficiencia y de la eficacia de las acciones y que se obtendrán sólo individualmente, porque la riqueza es escasa y no es para todos. El mecanismo regulatorio será de un tipo único de organización económica a través del capitalismo competitivo y los mecanismos regulatorios sociales se implementarán a través de la coerción y de coacción.

Lo más notable, y en un continuum histórico, es que a la crisis se la ha presentado como un fenómeno pasajero y que es exclusivamente económico; sin embargo se conoce y se la siente como prolongada en el tiempo. Que no sólo modifica patrones de acumulación y distribución de la riqueza, sino que implica profundas reestructuraciones en las relaciones sociales y que, además, afectan a toda la región latinoamericana. Es decir, que más que una crisis de mercado o de financiamiento por lo que el Estado tiene que dejar de invertir en gasto público, es una “crisis de desigualdad”; esto en términos de Paviglianiti es “un agotamiento de un modo de crecimiento, que junto a la exportación, apoyó sus dinámicas ejercidas por los grupos de población que han concentrado altas cuotas de ingresos, hasta acabar por encontrar en su misma condición concentradora y excluyente unos límites, que ya no son sociales y políticos sino económicos” (Paviglianiti, 1991 , p.11).

Es decir, que la crisis es una crisis del modelo social de acumulación y como frente a los problemas siempre el poder central que lo identifica, además lo interpreta y elabora respuestas para dar la solución, la Nueva Derecha será quien dé claras interpretaciones al respecto.

La Nueva Derecha instala una “nueva forma de la cultura autoritaria” (op.cit., p.13) y que aunque parezca extraña dejan de ser en el caso particular de América Latina, las Fuerzas Armadas bajo el mando de militares, los Estados de sitio, los sistemas de gobierno totalitarios y otras formas, se refiere más bien a instalar un “cultura de la desmovilización y disciplinamiento de las masas, de las tácticas adaptativas, y de las estrategias de movilidad individual, del temor, o el mero conformismo, del distanciamiento de la política y del “enfriamiento de las ideologías” (Bruner, J. citado en Paviglianiti 1991, p.13)

Así como Friedman y Hayek consideraban la información/comunicación como un elemento clave para la circulación e instalación de la doctrina neoliberal y que además insistía en que no debía ser para cualquiera porque no le sería útil; la Nueva Derecha toma el “guante” y no sólo que los canales de comunicación son negados a esos mismo sectores de antes - como el olvido de la historia universal- si no que montan una empresa para la desinformación, reducen los umbrales comunicativos, producen el enfriamiento o alejamiento del cuerpo ideológico como las alternativas de cambio, posibilidades de transformación, sus simbologías y lenguajes asociados a ellas.

La Nueva Derecha se presenta como la vanguardia frente a las ideologías obsoletas y que antiguamente no dieron los resultados esperados, “lo que estas ideologías intentan es poner parches en la sociedad mercantil, administrar el sistema, reactivar los ideales marchitos del igualitarismo” (op.cit., p.16), lo que en verdad se busca es en la sustitución de viejas ideologías por otras que

redefinan nuevos *sentidos comunes* para el sujeto económico que se requiere; la definen como el fin de las ideologías, “las ideas muertas se han convertido en cánones morales, sistemas de hábitos, tabúes ideológicos que no suscitan ya entusiasmo [...]” Lo que plantea la autora es, que la Nueva Derecha francesa de 1982 proponía un “gramscismo de derecha” o lo que es lo mismo proponían una prolongación en el tiempo de un sistema de valores comunes a todos los hombres, algo como una *meta política*, como aquello situado por fuera de las instituciones políticas. Nuevamente en este aspecto se ensamblan las políticas neoconservadoras con las neoliberales, la meta de ambas es la consolidación de un Estado débil y despolitizado.

La supremacía del individuo por sobre la sociedad estimula el ejercicio constante de las prácticas autoritarias y enérgicas, en contra del pueblo y a favor de las grandes corporaciones en nombre de la universalidad de la libertad y de sus bondades a la condición humana. Aun así, el mismo Harvey expresa que el neoliberalismo contiene en sus postulados grandes contradicciones, fundamentalmente en este brazo autoritario que lo caracteriza. El autoritarismo en la imposición del mercado no cuaja con el de las libertades individuales y es allí donde ciertos sectores de la sociedad han resistido y pueden advertir la impronta antidemocrática que caracteriza la doctrina neoliberal. Sin embargo, ¿cómo es que esa misma condición humana sufriente, acepta de una u otra forma el modelo y lo internaliza?

La respuesta estaría en que por medio del **consentimiento** se va tejiendo en la esfera de la política lo que Gramsci denominará, el *sentido común*. Un sentido o una significación que cobran los acontecimientos, los relatos, los discursos, que por medio de prácticas reiteradas van sedimentando y se hacen comunes a todos. “Gramsci concluía, las cuestiones políticas se convierten en “indisolubles” cuando se “disfrazan como culturales” (op.cit., p.46). La expansión de los ideales doctrinarios fue global y abarcó todas las esferas del conocimiento, los partidos políticos, las universidades, los institutos de investigaciones, los medios de comunicación, etc. Todo fue fumigado por el pensamiento neoliberal.

La gran empresa se constituyó en el sostenimiento de valores tradicionales y culturales para disfrazar el poder antidemocrático y llegar así a los sectores más vulnerables que ansiaban una mejor calidad de vida. Y es a partir de ello que la energía puesta en las libertades individuales, como libertad de empresa, desata y provoca un efecto poco deseado para la condición humana. La libertad individual obstruye toda acción de solidaridad social, sin embargo se empieza a requerir antes que nada esa misma condición obstruida; que de la manera más renovada en un interés puesto en la moralidad y la religión “o en la reedición de viejas prácticas políticas como el fascismo, el nacionalismo [...] El neoliberalismo, en su versión pura, siempre ha amenazado con provocar el nacimiento de su propia némesis en una variedad de populismos y nacionalismos autoritarios” (Harvey, 2007, p.87)

El autor al que se hace referencia, argumenta las tensiones, contradicciones que son constitutivas de la doctrina neoliberal y dado su impacto desestabilizador, requiere de otra doctrina que le de cierta consistencia. Es allí de donde se estructura el posicionamiento **neoconservador**. Al respecto señala:

“Los neoconservadores alientan el poder corporativo, la empresa privada y la restauración del poder de clase. Por lo tanto, el neoconservadurismo concuerda totalmente con la agenda neoliberal del gobierno elitista, la desconfianza hacia la democracia y el mantenimiento de las libertades de mercado. No obstante, [...] ha reformulado las prácticas neoliberales en dos aspectos fundamentales:

primero, en su preocupación por el orden como una respuesta al caos de los intereses individuales, y segundo en su preocupación por la moralidad arrogante como el aglutinante social que resulta necesario para mantener seguro al Estado frente a peligros externos e internos” (op.cit., p.89)

Los neoconservadores dicen alejarse del autoritarismo que envuelve a los neoliberales, sin embargo y como aquellos son amigos del orden deberán actuar finalmente con prácticas autoritarias cada vez que la anarquía del mercado, la competencia y el individualismo desenfrenado (entendido como miedo, ansiedades, orientaciones sexuales, modos de expresión, desviaciones de todo tipo, etc.) Entienden que la implementación del neoliberalismo puede generar comportamientos que resulten ingobernables para los Estados, para ello se tiene que implantar la coerción social en aras del orden.

Así como son amantes del orden también lo son con la militarización como un poderoso antídoto frente al caos de los intereses individuales y se inclinan a montar escenarios de amenazas en honor a la integridad y a la estabilidad de la nación.

Al establecer cierto paralelo de los modelos de país desarrollista y neoliberal, se advierte en ellos cierta continuidad de prácticas coercitivas y militarizadas tanto en la etapa desarrollista con la implementación del Plan CONINTES como en la típicamente definida como neoliberal, que frente a cada manifestación por el que distintos sectores sociales manifiestan malestar frente a los ajustes estructurales de la economía, se los rotula como *enemigos del orden* y son duramente reprimidos.

El neoconservadurismo anticipa los desvíos que provocará el neoliberalismo y la manera que lo hace es a través de la restauración del sentido de la finalidad moral, es decir “ciertos valores de orden superior que formarán el centro estable del cuerpo político” (op.cit., p.90) Entienden que su misión es la de transformar las moralidades particulares, contrarrestar el efecto desintegrador del caos de las aspiraciones individuales, así, desde otro lugar, dará sustento a las medidas neoliberales para la construcción y restauración de un poder de la clase dominante. Lo que buscan es ganar legitimidad con el poder, mayor control social por medio del consentimiento alrededor de una fina selección de un cuerpo de valores tradicionales y morales. Los valores elegidos serán, una vez más la religión católica también la evangélica, cierta forma de nacionalismo, los valores familiares en relación con cuestiones referidas al derecho a la vida, etc.

1.6. Vínculo Estado-Mercado

En las políticas neoliberales y neoconservadoras, el vínculo Estado/Mercado se tensiona para configurar una nueva construcción de ellos, dado que se intenta subordinar la política a las lógicas de regulación del mercado como la única forma de regulación equilibrada que posee la sociedad. A las formas intervencionistas que asume el Estado, ellos oponen formas autoritarias y antidemocráticas.

Lo que se pone en cuestión es, que, si los neoliberales creen que el Estado tiene que redefinir funciones, debe achicar o minimizar o maximizar sus funciones en las cuestiones sociales, políticas y económicas. El mercado se constituirá fuerte y sólido a través de mecanismos violentos de intervención “los neoliberales precisan recrear un tipo de intervención estatal más violenta tanto

en el plano material, como en el simbólico.” Es un ejercicio de fuerza garantizando la estabilidad ideológica y política, requieren consolidar un nuevo orden cultural” orientado a generar nuevas formas de consenso que aseguren y posibiliten la reproducción material y simbólica de las sociedades profundamente dualizadas” (op.cit., p.124)

Expresará Gentili, que el neoliberalismo buscará siempre restablecer la hegemonía burguesa como la salvadora de la crisis de acumulación originada en los comienzos de los años ´70. Denominada por algunos autores como la *despolitización del capitalismo* (op. cit., p.125) teniendo como eje principal la reimposición de las reglas mercantiles por sobre las lógicas políticas. Pareciera, a decir del autor, que lo que ellos cuestionan no es sólo la ineficacia del estado para actuar en el terreno económico, sino también en las formas de hacer política como el espacio que permita el control social. Es decir, los neoliberales y neoconservadores, lo que buscan es una fuerza militar en las naciones que regule el accionar social, con el garrote y la mano dura como mecanismo disciplinador de todo tipo de desviaciones.

Sin haber tomado cuerpo consolidado el proyecto neoliberal, en los ´60 de Frondizi se aplicaba el garrote. El desarrollismo implementó estrategias de apertura al capital extranjero, al que le daba nuevas facilidades de inversión, a partir de la oligopolización en la industria y de un intento de integración entre el sector agroexportador, el financiero y el industrial, todo a costa de la disminución del porcentaje en la distribución del ingreso nacional destinado a los trabajadores; se produjo indudablemente un deterioro sostenido en el salario y en las condiciones laborales de los trabajadores. Lo prometido en los inicios de gestión desarrollista, no se alcanzó, ni tampoco se logró la estabilidad política.

La reacción inmediata fue el levantamiento de distintos sectores y organizaciones sociales, paros, movilizaciones de los distintos movimientos populares en contra de las medidas adoptadas. La respuesta del gobierno, que lejos de escuchar o de hacer un giro en la política en beneficio del pueblo, fue la implementación de la “Operación Cardenal” que, consistió en llevar a la cárcel a un número importante de militantes del Partido Comunista (Lázara, 1988p.,113). Implementando posteriormente el “Plan CONINTES”, “el gobierno recurrió directamente a la acción del Ejército: dispuso la movilización militar para reprimir a miles de huelguistas, a muchos de los cuales se les corto el pelo a la usanza militar, se los obligo a volver al trabajo dirigidos por oficiales, o simplemente se los recluyó en los cuarteles [...] con la represión, creció una visión macartista de la política” (op. cit.).

El Estado desarrollista, fracasa en su vertiente democrática y popular, se presenta débil, sin embargo, es exitoso en los mecanismos que activa para el disciplinamiento de la cuestión social, se hace fuerte en este campo.

Además, la violencia que se promueve no es contra el estado, dado que es el estado quien actúa como otro componente de despolitización del capitalismo. “De allí que el neoliberalismo precisa de cualquier cosa, menos de un estado *débil*” (op.cit., p.126). El autor entiende que es el estado quien, a través de la violencia como legitimador de nuevas formas de intervención, garantizará la violencia del mercado. Es decir que lejos de ser un *estado vs mercado*; es sin embargo un vínculo necesario en constante redefinición para la búsqueda de los mismos intereses capitalistas en el marco de las lógicas neoliberales y neoconservadoras. En las lógicas de este proyecto, el Estado es funcional al mercado.

El estado tanto nacional como provincial, en el campo educativo de los '60, promovieron, defendieron y garantizaron las condiciones a la libre elección que tenían los padres para elegir la educación de sus hijos, al estímulo por las acciones individuales; en el vínculo con la Iglesia Católica habilitaron la iniciativa privada, la enseñanza religiosa en las escuelas -aun como contenido extracurricular-, a través de la apertura a las instituciones educativas con fondos de capitales provenientes del exterior.

En este período, se marcará que los cambios en las lógicas económicas van de la mano necesariamente de cambios culturales, abriendo la puerta para los procesos de privatización de la escuela pública acompañada de una reforma cultural antidemocrática, antiderechos y antipopular. Arremetida ésta, para despolitizar la educación pública reconvirtiéndola en mercancía, es decir como un valor de mercado que se cotiza como cualquier otro producto y que, por consiguiente, se vende y se compra.

Si el Estado de Bienestar construía sentidos de ciudadanía, de política y se regía por el carácter democratizador y entendía a la igualdad y a la necesidad de implementar políticas destinadas a tal fin, el Estado Neoliberal reacciona ante esto con una feroz oposición, por lo que entiende que garantizar la igualdad es peligroso para las lógicas del mercado y para las libertades individuales por lo que esa es la función que tienen que cumplir la familia, la iglesia, la escuela, etc. y si se implementan estrategias acordes, aumentará la desigualdad entre los sectores sociales. **“Para la nueva derecha sólo la libertad de mercado puede contrarrestar estos efectos”** (Gentili, 1997, p.127)

El Neoliberalismo se ensambla con el neoconservadurismo porque precisa de un nuevo orden cultural, y la violencia corporizada constituye un componente indispensable para ese nuevo orden. El hombre pasa de ser sujeto de derechos en el Estado de Bienestar a ser sujeto consumidor en el Estado Neoliberal, la libertad del mercado determina la compra y la venta de productos, lo que en el fondo también determinará quién compra y quién vende y qué a quién o quiénes, “esto quiere decir que toda posibilidad de compra-venta parte de un supuesto subyacente basado en la *desigualdad*” (op.cit. , p.130) Lo que puede aparecer como un valor negativo, constituye para este proyecto el motor que llevará a las personas, grupos e instituciones a estimular, esforzarse por mejorar y superar su condición de retraso económico; dinamizando así la economía de la región.

La función del Estado, consistirá en dar plenas garantías para el ejercicio de la libertad de elegir. Las denominadas desigualdades las entienden como parte del orden de lo natural y son constitutivas a la vida misma, y si aparecen sectores marginales o necesitados de auxilio, están las organizaciones y fundaciones por fuera de la esfera del gobierno, que, por medio de la caridad y las obras de beneficencia, aliviaron el malestar de esos sectores.

¿Cómo se comportaron estas características estatales a nivel provincial? Garcés, en su investigación y específicamente en el campo educativo expresará que:

“ Tras un largo proceso que culminó de 90 años más tarde, el Estado Nacional se replegó, dejando los atributos educativos estatales esenciales en manos provinciales, sin reparar en la evolución de las condiciones estructurales de esos Estados a lo largo del siglo, los que en muchos casos, lejos de evolucionar en el sentido de la adquisición de herramientas técnicas y financieras para la administración de los sistemas educativos, a menudo se han visto disminuidos en sus capacidades autárquicas, sobre todo a partir de 1935 cuando se instaura

la centralización tributaria a través del llamado “sistema de coparticipación federal de impuestos”. (Garcés, 2017, p.12)

Es decir que los Estados provinciales, reprodujeron las relaciones de dependencia que los Estados nacionales instituyeron con los países centrales fuertemente en materia económica trasladada inevitablemente al campo educativo. Específicamente para los años '90, lo que el autor da en llamar un “Ministerio de Educación sin escuelas”, hace referencia a que, las políticas públicas en el campo educativo provincial tenían plena autonomía respecto de la toma de decisiones. “Nuestros estudios sobre el sistema educativo de la provincia de San Juan, muestran (particularmente en las últimas décadas del siglo XX) una fuerte tendencia hacia su deterioro, estrechamente ligada a la caída de su sistema productivo y de las estrategias de acumulación de riqueza de la provincia, lo que puso en cuestión la clásica noción de vínculo entre desarrollo y educación, mostrando una vez más la relación de *feed-back* que caracteriza a ambos elementos” (Garcés, L. 2017, pp-12-13).

Aclara, además, que, si bien cada estado provincial connotó características diferenciadoras, tales diferencias eran sólo una cuestión de grado entre ellas más que características estructurales, denominados, así como **Estados subnacionales periféricos**, como diferenciador de los estados subnacionales de algunos países centrales.

El proceso de transferencia de servicios educativos a las provincias se inició en la gestión desarrollista y concretada en los '90 con el modelo de país neoliberal. Y sin entrar en análisis respecto de este proceso de descentralización en particular, es importante considerar que cada Estado su nacional periférico, atravesó situaciones de deterioro sostenido dada las condiciones desigualadoras que tenían cada una de ellas. Se reprodujo el viejo esquema; provincias ricas/provincias pobres.

“Podría preverse que tal tendencia a la diversificación de la calidad educativa se profundice en la medida en que su desarrollo económico-social y productivo sea diferencial, como la influencia que ejerce su heterogénea formación de los recursos humanos disponibles para la administración y conducción de un sistema cada vez más complejo [...]” (Garcés, L. 2017, p.13).

La implementación del proyecto neoliberal, que lejos de constituirse en la propuesta igualadora y de calidad para los sistemas educativos provinciales, alimentó su deterioro y se profundizó aún más en aquellos que tenían déficit fiscal, al que no pudieron revertir.

El énfasis puesto por las políticas públicas de los '90 en los problemas de Gestión, constituyó una consecuencia del pensamiento hegemónico de una época en que demonizar al Estado, constituyó un clave argumento para entender a la crisis.

Y analizará que, “El economicismo neoliberal finisecular de la década del '90 impuso un modo descontextualizado de abordar el problema de la organización del sistema, inducido más por la creciente crisis fiscal, y las necesidades del capitalismo globalizado, que, por la impostergable necesidad de mejorar la calidad de la educación, “no se trató de un proyecto educativo sino de la aplicación de una política fiscal” (Garcés, L. 2017, p.15).

Las políticas educativas de los '90 que no sólo no mejoraron las condiciones de vida, de educación, de escolarización y de producción de la sociedad, sino que además se lo utilizó para disfrazar una política de ajuste estructural.

1.7. La cuestión social en contextos neoliberales

Gentili mostrará, desde Michel Apple, una caracterización de grupos que pertenecen a esta alianza, así por ejemplo, están los que pertenecen a un grupo de la elite económica y que está dispuesta a modernizar la economía y por consiguiente al sistema educativo, grupos de gente blanca que ya no cree en el rol del Estado y que sólo busca los valores familiares, de seguridad, la religión y las buenas costumbres, denominados como “populistas autoritarios” (op.cit , p.88), otros que sostienen principios conservadores tanto en el campo educativo como en el económico y que sólo buscan elevar su condición social, basados en la disciplina y el mérito. Y un cuarto grupo de profesionales intelectuales que pueden no coincidir con los anteriores, pero que están convencidos de los criterios de responsabilidad, del esfuerzo y de la eficacia, los cuales constituyen sus propios capitales culturales.

Pareciera que las figuras tanto del presidente como del gobernador que encarnaron el Desarrollismo, poseían ciertos caracteres que requería la alianza hegemónica; eran personas de raza blanca, intelectuales, de buenos modales, correctos en su obrar, de buenas costumbres, religiosos, que además entendían que los logros se alcanzaban mediante esfuerzo, empeño y mérito. Convencidos de los criterios de eficacia y de calidad como mecanismo de superación de la crisis económica, política y social. Modelos idealizados para una sociedad modernizada.

En el campo educativo, los años´60 mostraron cierta insuficiencia de un sistema educativo jaqueado por escasez de recursos materiales al interior de las escuelas, disconformidad entre docentes por los bajos salarios, sensación de incertidumbre, descrédito y descontento de la enseñanza pública que, Gentili lo traduce a las veces de *miedo* a la inseguridad, a la violencia ocasionada por los índices de analfabetismo y a la deserción escolar; “miedos que han sido exacerbados por los grupos dominantes en la política y la economía [...] capaces de llevar el debate a la educación y sobre otros asuntos sociales a su propio terreno, el terreno del tradicionalismo, la padronización, la productividad y la mercantilización” (Gentili, 1997, p.89).

Componentes fácticos presentes en la escena escolar, la uniformidad de la enseñanza, la búsqueda por la eficiencia y la evaluación constante de los costos tanto de los salarios docentes, como del control estricto del combustible para el traslado de los docentes a las zonas rurales.

La tendencia de la hegemonía liberal del periodo desarrollista, se manifestó con connotaciones conservadoras a través del sostenimiento de la construcción del pensamiento binario sobre la cuestión social; en la consideración de un *nosotros impulsaremos la corriente progresista y nacional* y *ellos contra otra corriente, que un tanto retrasada para la actual evolución social del mundo y del país, pugnó en vano por impedir el triunfo de conceptos revolucionarios y populares. Nosotros poseemos la medida, la honestidad y el respeto del gobierno [...] Para que nuestra escuela quede a la altura de estos conceptos modernos.* Es probable que, las distintas intervenciones militares influyeran notablemente para el fortalecimiento de la división social y asignar al adversario -antiperonista/ antidesarrollista- el lugar del enemigo; enemigo que no forma parte de la construcción democrática necesaria para la dinámica social. Brecha difícil de soslayar, de cierta manera encubría la pérdida del control por parte del Estado, dada su “incapacidad de no poder unificar los intereses de todos los sectores”, que, en el caso nacional, no pudo llevar adelante la unificación de un “Frente nacional popular” integrado por todos los sectores.

El poder central parecía alentar dicha división de los sectores sociales nacionales y provinciales y presentar así a un Estado débil e infructuoso de lograr dicho anhelo. Aunque sea complejo de comprender, se podría adherir a las ideas de Gentili respecto a que, “los gobiernos están frecuentemente organizados para generar fracaso [...] él debe fracasar para alcanzar sus objetivos” (op.cit., p.90). Todo parecía estar escrito con el desarrollismo, un gobierno elegido por el pueblo - pero con votos del peronismo- tenía que fracasar para que las fuerzas armadas tomaran una vez más el poder y el control del Estado. La gestión se presentó *haciendo esfuerzos involuntarios y tomando medidas antipopulares que, luego redundarían en beneficio de desarrollo para el país*, lo que generó cierta admiración desde algunos sectores de derecha, sin embargo y lo que sí fue real es que fueron allanando el terreno hacia los caminos para la intervención militar con las consecuencias anticipadas. Una nueva derecha no tan sólo en manos de civiles y sí en manos de militares.

Si el neoliberalismo, para impulsar una economía de mercado, necesitaba estimular la iniciativa individual, el proyecto neoconservador, lo sostenía y sin exponerse mucho, igualmente estimulaba a las personas a convencerse de la idea que, estaba bueno el “hace la tuya”, “no te metas” o “el buey sólo bien se lame ” y que además era necesario que, así como en el mundo existen personas ricas y pobres, blancas y negras; era conveniente que existieran ganadores y perdedores, y en el campo educativo, alumnos inteligentes y desinteligentes, alumnos que fracasan y alumnos que son exitosos. La lógica del sistema económico de mercado, traspolada al sistema educativo con connotaciones liberales igualmente individualistas, egoístas y competitivas, pero en su misión moralizante.

Entienden que la riqueza y la pobreza poseen un valor positivo para quienes se esfuerzan y luchan por sus ideales de manera individual, que están igualmente contenidas en explicaciones de origen genético y natural. ¿Cómo entender que los ricos se volvieron más ricos y los pobres, más pobres? Los neoliberales y neoconservadores, nunca lo explicarían por medio de una redistribución de la riqueza de manera invertida; esto sería que se le da más al que más tiene. Ellos responderán, porque se lo merecen porque hacen mucho esfuerzo. Sin embargo, como los puntos de partida no son iguales, el esfuerzo que los ricos realizan tienen resultados inmediatos y el esfuerzo realizado por los sectores más vulnerables nunca les alcanzará para mejorar su calidad de vida.

El componente moralizador a que se hacía referencia anteriormente, debía provenir de un ideario de familia de corte liberal burguesa. Elementos patriarcales continuaron en el desarrollismo con una tendencia sostenida hacia la restauración neoconservadora característica de los `90; **la imagen de la familia**, representaba el ideal a conseguir; es decir en este ámbito también se requería hacer esfuerzos sostenidos; una familia tipo, constituida según los parámetros de la derecha, católica, de buenas costumbres, honorables, respetuosas que, curiosamente era la difundida por el Presidente Frondizi, que sin embargo pareciera que en el caso de la figura del Gobernador García presentaba connotaciones diferenciadoras respecto de aquel.

Imagen ordenadora de aquellos comportamientos determinados como correctos e incorrectos dentro de la sociedad, constituida como el núcleo central de la moral, de la educación, del sacrificio, de la religiosidad y de la producción. La familia tuvo la misión de “actuar como guardiana de la estabilidad social en una economía agresivamente competitiva. ¿Cómo minimizar al Estado? Maximizando la familia” (Arnot, 1991, pp.15-16, citado en Gentili, 1997, p.98)

El desarrollismo sanjuanino, trabajaba en la penetración ideológica mediante artículos periodísticos titulados como “El hogar y la familia y su influencia en el proceso formativo del niño” expresando:

“[...] es un elemento característico de las sociedades humanas, la familia es además como la escuela una institución ética, una institución civil y una institución docente [...] existen mucho hogares donde se ven las comodidades de la vida moderna, en cambio hay otros, la mayoría que presentan escasas condiciones de vida de confort e higiene y en las cuales la vida humana es terreno propicio para la raigambre de múltiples enfermedades físicas y sociales [...] Debemos recordar que siempre se observará en el niño la educación dada por la familia, lo que significa que el maestro nunca debe dejar de lado la educación dada por aquella, si es buena para acrecentarla y si deja algo que desear, para corregirla [...] la escuela y la familia tienen que armonizar sus actuaciones [...] Todos conocemos a los niños de este grupo de familias [...] no sólo constituyen un problema cultural [...] a ellos debe recurrirse para hacer de ellos ciudadano útiles para la patria [...] este ha sido, es y será la acción como de apóstol, de espíritu altruista y desinteresado de alma noble y generosa en lugares donde se requiera el verdadero espíritu educador [...]” Ver ANEXO I.

Artículo que, con profundas connotaciones conservadoras en el periodo desarrollista, presenta la moral cristiana, el valor positivo en el buen comportamiento y la negación hacia otras formas de vida y estilos culturales que se tejen al interior de cada familia. La función del Estado es la de reeducar y disciplinar esas conductas de *raigambre de múltiples enfermedades sociales* hacia comportamientos *útiles* para la Patria.

“En palabras de Arnot, “al rehabilitar la familia, podemos quebrar el estado parásito y, a través de una cruzada moral, oponernos a los efectos de permisividad del feminismo” (Arnot, 1991, p.15-16 citado en Gentili, 1997, p.98) La familia, al igual que otras instituciones, debía ser eficiente y productiva además de disciplinadora de “buenas costumbres” como *una institución docente*. Si hablara Friedman, expresaría: “*recuerden además que la familia, más que el individuo constituye el bloque básico de nuestra sociedad*”.

El proyecto neoconservador para la familia, *¿sólo tenía la intención de formar buenos hábitos de higiene?* Indudablemente nos remite al mismo objetivo, la familia también estaba en la agenda de política neoliberal que consistía en aumentar el lucro empresarial a través del aumento de la productividad, recortando gastos y disciplinando trabajadores. La familia poseía un perfil adecuado para aportar a la Patria lo que ellos necesitaban, eran el núcleo para dar sustento a los valores morales tradicionales requeridos por el capitalismo.

Se requiere que los valores que la familia construya y estimule, sean los valores elegidos por los propios individuos, de acuerdo con sus necesidades reales, en lugar de que sean impuestos; valores que privilegien el lucro y la acumulación del capital económico o en el mejor de los casos como la adaptación “armónica” al grupo al que pertenece, como lo impulsado por la gestión desarrollista contenida en la propuesta curricular de la escuela primaria: “*cómo debe ser mi comportamiento para vivir feliz entre ellos [...] la cordialidad y el respeto en la mesa. El recato en la sencillez. La limpieza en el hogar [...]*. Hábitos, normas, rituales y estilos impuestos que niegan otras formas de vida.

Los principios meritocráticos estuvieron presentes en los años ´60 - mencionados en apartados anteriores-, por medio de las calificaciones a los estudiantes y las notas de conceptos en el desempeño docente, que lejos de ser un valor positivo para lograr un estímulo colectivo y cooperativo, parecía encubrir un componente competitivo. Las calificaciones selectivas y binarias, determinaban quienes eran los exitosos y quiénes eran los fracasados, es decir excluidos/incluidos, o ganadores/perdedores. Para los conservadores este mecanismo de regulación de aptitudes y habilidades, era además de “normal” que así sucediera, era entendido y promovido como un valor positivo; argumentando que la desigualdad se constituye como el motor que estimula el crecimiento, el avance y la superación individual y social o mejor dicho estimula el desarrollo económico. Todo aquello que justificara y legitimara la división jerarquizante y dual de la sociedad, se constituía en el cumplimiento eficaz del **principio rector del mérito**, “este principio sostiene que los viejos esquemas institucionales premiaban a los ineficientes mientras que los nuevos, al aumentar la dependencia de cada uno del valor de cambio en el mercado, de su capacidad individual, hará que las retribuciones sean conforme a su mayor o menor eficiencia como participante en el sistema del trabajo social” (Lo Vuolo citado en Gentili, 1997, p.121)

Este principio se presenta ideológicamente como una norma de valor positivo, sin embargo, posee sus raíces en los criterios de desigualdad, dado que desintegra la estructura social al clasificarla, y por consiguiente la polariza aún más, negando los derechos de ciertos sectores sociales o lo que es lo mismo, jaquea la construcción ciudadana. Es una pelea *cuero a cuero* por una meta a conquistar. Y si esa meta es escasa, aumentará la intensidad de la lucha individual.

Si en los Estados provinciales periféricos se reproducen las lógicas neoliberales en el plano económico, en el campo educativo anidará la semilla para su consolidación y perpetuación. El modelo neoliberal y neoconservador pretendió cubrir todos los ámbitos de la economía, la política, la sociedad, la educación y hasta la cotidianidad de cada uno de los sectores sociales; enlazados con los principios del capitalismo competitivo, consideran en sus análisis y debates tanto a los pobres como a los ricos, a los analfabetos como a los que no lo son y Gentili expresará:

“[...] para los que poseen educación (o tienen posibilidades de poseerla) tampoco deben sentir la presión del estado sobre sus espaldas ya que esto cuestiona el sentido mismo que la propiedad adquiere en las sociedades de mercado. En ellas, la educación se transforma (sólo para las minorías) en un tipo específico de propiedad; lo que supone; derecho a poseerla materialmente, derecho a usarla y disfrutarla, derecho a excluir a otros de su uso y disfrute, derecho a venderla o a alienarla en el mercado y derecho a poseerla en tanto generador de ingresos” (Gentili, 1997, p.131)

La opción por el mercado, es sin lugar a dudas, una práctica salvaje, obstaculiza la posibilidad de construir y consolidar ciudadanía y democracias. Se estimula el egoísmo, el individualismo y el desprecio hacia los “otros” que no tienen posibilidades de acceso la educación o la escolaridad. Se encargan de hacer nublarse la visión de que la desigualdad es un constructo social e histórico. Los que poseen educación se sienten con absoluto privilegio de poseer ese bien y además de retenerlo para sí, bloqueando el acceso. Son políticas orientadas por un proceso de “*des-democratización de la democracia [...] esta ofensiva antidemocrática revela el alto grado de despotismo y autoritarismo político [...]*” (op.cit.)

En el orden cultural que transforman, instalan la convicción acerca de que, el **valor puesto en el mercado y en el consumo es lo real** y transmiten además que, no existe otra realidad posible a ella. (op. cit., p.134)

A partir de lo expresado por Gentili, Atilio Borón analizará dicha estructura de pensamiento - denominada como **Pensamiento Único-**; entendiéndolo éste, que, como es emergente de la novedad de la globalización, será la respuesta que aqueja a todos los males de la humanidad, “[...] ha puesto punto final a los viejos paradigmas y modelos de políticas públicas y a las tradicionales formas de concebir la articulación entre estado, mercado y sociedad. Según lo expresan sus voceros más enfervorizados, el keynesianismo¹⁸¹ está muerto, al igual que el “desarrollismo”, esa criatura de Raúl Prebisch y la Comisión Económica para la América Latina, para ni hablar de la “planificación central” utilizada por los regímenes socialistas” (Borón, A. 1999, p.138)

¿Qué es lo que en el fondo está muerto y hasta enterrado para los neoliberales?

Los liberales consideraron que ya estaba muerto el pensamiento divergente, colectivo, social, nacionalista y popular, crecido al calor de la teoría keynesiana. El pensamiento único que alientan los neoliberales se contraponen con un pensamiento divergente que de algún modo introducía el keynesianismo.

El keynesianismo es la teoría postulada por John Keynes publicada en el año 1936 y en respuesta a la Gran Depresión, a través de la obra “Teoría General del empleo, el interés y el dinero”, allí se despliega una teoría macroeconómica que entiende la importancia de estimular a la economía como generadora de pleno empleo. Considera, además, que como dichas economías están sujetas a fluctuaciones que inciden en los niveles generales de inversión de las empresas; por ello resulta necesario establecer políticas monetarias y fiscales para que los gobiernos destinen partidas en gasto público como mecanismo para tender a estabilizar las fluctuaciones económicas, atendiendo al pleno empleo, a la estabilidad de precios, al crecimiento económico y tender, además, al equilibrio con las economías externas. Consideran por tanto que, “el desempleo es un efecto de una demanda efectiva insuficiente y puede por tanto evitarse si la demanda privada faltante es sustituida por la demanda estatal” (Betz, 2008, p.231).

¹⁸¹ John Maynard Keynes (1883-1946) de nacionalidad británica, fue economista con una fuerte repercusión en la teoría y la política de la macroeconomía. Su teoría tuvo gran repercusión en el Siglo XX, la bibliografía estima que el periodo de mayor auge se sitúa entre el 1945 y 1980 que, como pensador de la macroeconomía entendía que el sistema capitalista no se ocupa del pleno empleo, ni en buscar el equilibrio productivo; sin embargo, alienta las formas accidentales en las que dan lugar al pleno empleo. “Sostiene que el nivel de actividad económica se determina por el nivel de la demanda agregada”. Adicionalmente, las economías capitalistas están sujetas a la debilidad periódica de los procesos de generación de la demanda agregada, produciendo desempleo. Tendiendo a producir una debilidad económica severa y profunda como lo sucedido en la etapa de la Gran Depresión. Entienden además que, la intervención estatal directa en el diseño e implementación de una política monetaria y fiscal pueden estabilizar el proceso de generación de demanda. La intervención en el gasto público permitiría cubrir el déficit de la demanda agregada. Estos postulados están en contraposición a los postulados del neoliberalismo.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2005000100007

Los postulados keynesianos de la tendencia británica, se contraponen con los postulados doctrinales neoliberales; mientras aquellos interpretan la necesidad del Estado para estabilizar la economía y proteger al individuo y a la sociedad, éste -en referencia a los neoliberales- en una concepción invertida, privilegia la eficiencia del mercado competitivo, el rol individual en la determinación de resultados económicos y sostienen que el Estado no debe intervenir, ni regular los mercados, menos aún invertir en políticas monetarias que tiendan a aumentar el gasto público.

De la teoría originaria de Keynes, surgieron distintas interpretaciones dando lugar a distintas corrientes de pensamiento económico; un grupo denominado *neokeynesianos* -estadounidenses- comparten principios liberales con los neoliberales respecto a la idea acerca de la distribución del ingreso en los términos de “se paga lo que vale” (Betz, 2008, p.231) poniendo el valor en los resultados, en la eficiencia, en la competitividad; sin embargo los denominados *post keynesianos* -británicos- argumentan que la distribución del ingreso está sujeta a la institucionalidad, al poder de la negociación y no a la libertad del mercado. Dicha división del keynesianismo generó su crisis interna, que podría ser considerada como uno de los factores que influyeron en la penetración hegemónica neoliberal. Pareciera que uno de los componentes diferenciadores entre ambos modelos económicos, radicaría en la articulación/desarticulación de la política con el mercado.

Es probable que el componente de **lo político** constituya un núcleo duro para ambos modelos; así la creencia sobre su muerte y sobre su entierro será llevado a cabo por los neoliberales, sin embargo, su resurrección será la tarea utópica de los keynesianos.

A partir de lo expresado por los neoliberales respecto del desarrollismo y del keynesianismo, se podría identificar que dicha expresión contiene una falacia por la cual ellos mismos se sirvieron del relato de corte popular y social (justicia social, democracia, calidad educativa, educación para todos, igualdad de oportunidades, etc.) para conseguir adhesiones a perpetuidad de los sectores más vulnerables de la sociedad; la gesta neoliberal comenzada en los años '70 se nutrió de una “especie” de mesianismo keynesiano, ocultando eficientemente su trama salvaje y deshumanizante.

En la etapa pre-electoral y en los comienzos de la gestión de Frondizi y de García, se erigió en base a una propuesta más caracterizada como “frondizista” o “frigerista” dada la impronta nacional, estatista y progresista que, adherido al proyecto desarrollista de los países centrales propiamente dicho. Tan es así que, tendió a estructurar un proyecto nacional y regional basado en el control y regulación del Estado en materia económica, en un modelo de sustitución de importaciones, tendiendo a independizarse de los mercados económicos externos y que, dando continuidad al concepto de justicia social, se intentó hacer alianzas con los sectores progresistas y de izquierda nacional con los referentes del movimiento peronista. Dichas connotaciones diseñadas en materia de política pública a comienzos de gestión, hace pensar que se estructuraron sobre la base de los principios en el pensamiento keynesiano.

Sin embargo, en lugar de haberse mantenido dicho ideario de país con esperanzas independentistas en medio de una argentina fragmentada por la herencia de la Revolución Libertadora, surgieron de manera insistente las presiones ejercidas por los militares, por el sector opositor liderado por Balbín y los mercados, provocando acuerdos con el Fondo Monetario Internacional y adoptando las lógicas economicistas de los organismos financieros. Se quiebran, de esta manera, aquellas promesas nacionalistas y estatistas y se adscribe al modelo más en consonancia con el

desarrollismo de corte liberal conservador. La instalación y profundización del modelo se concreta con el nombramiento de Álvaro Alsogaray como Ministro de Economía, dado que comulgaba con el pensamiento de Milton Friedman respecto del impulso a la liberalización política y económica del país. Para dar comienzo al desarrollo económico, implementa políticas de duro ajuste en contra de los trabajadores, establece zonas liberadas para la instalación de empresas extranjeras, repatriación de capitales etc. Y en el campo educativo y también por herencia de la Libertadora, se retoma la disputa de enseñanza libre y laica otorgando además de la autorización de los títulos habilitantes a cargo de la Iglesia y la entrega de partidas presupuestarias en concepto de subsidio para las instituciones. Si pensamos esto en un escenario desregulado por parte Estado, de crisis económica y financiera, produce la profundización del desfinanciamiento del sistema de enseñanza pública. En definitiva, pareciera que una gestión, que en sus comienzos tuvo connotaciones keynesianas, luego mutó hacia postulados liberales más ortodoxos como la única salida frente a la crisis económica de los años '60.

Así las concepciones liberales anidadas en el neoliberalismo, se van instituyendo como la única alternativa. Fernando H. Cardoso sintetizó este nuevo sentido común al expresar que, **“fuera de la globalización no hay salvación; dentro de la globalización no hay alternativas”** (op.cit.). Enunciado confuso y ambiguo que lo único que provoca es mayor incertidumbre en las personas.

El mencionado autor desmonta la cualidad de “novedoso”, advirtiendo que la concepción de la globalización es tan vieja como el sistema de organización económica del capitalismo. Sus tendencias principales se remontan a Adam Smith y a David Ricardo, advirtiendo el carácter globalizante del capitalismo.

Concepto con un inmenso componente de manipulación ideológica, que induce al convencimiento de las personas a creer que su construcción, sus efectos e impacto, son obra de ciegas fuerzas impersonales, “la mera selección natural” de un orden económico global en donde no existen estructuras, clases, intereses económico-corporativos ni asimetrías de poder que cristalicen en relaciones de dependencia entre las naciones” (Gómez, 1997, citado en Borón, 1999, p.140), además de presentarse como natural, construye una distorsión ideológica para aniquilar y desalentar cualquier alternativa que habilite a fisurar dichas estructuras. Todo aquello que acontece en términos de pérdida de la condición humana se interpreta como natural y por tanto no hay modos posibles para la transformación; frente a la incertidumbre y el miedo que provoca, la respuesta es el aislamiento y la desmovilización social.

Esta “ficcionalización de la globalización” (op.cit.) ejerce presiones políticas e ideológicas al momento de legitimar las políticas neoliberales y neoconservadoras.

Lo que Borón denomina la ficcionalización de la globalización, nos provoca la interpelación sobre aquello que se constituye como mito y lo que se constituye como realidad. El Pensamiento único, estructurado en base a discursos apologéticos, necesita homogeneizar la cultura por medio de un consentimiento en la adopción de valores, estilos culturales, lenguajes particulares provenientes de otras culturas basadas en el consumo. *MacDonalizando* la cultura se configura un sentido común neoliberal.

“El “pensamiento único” requiere como contrapartida una opinión pública igualmente única. Gramsci subrayó la importancia de este asunto en repetidas oportunidades al decir que “las ‘creencias populares’ tienen la validez de las fuerzas materiales” (Gramsci, 1966, p.34 citado en Borón, 1999, p.142). Es probable que este enunciado puesto en circularidad, es decir, fuerzas

materiales validarán la creencia popular, por ejemplo, en que la proclamada libertad individual se perpetuará con notable éxito durante décadas y siglos de historia nacional y latinoamericana. Es probable, además, que dicha circularidad se pudiera constituir como un espacio intersticial por donde penetrar para construir contra-hegemonía.

La utilización de discursos constituye un componente significativo para la incorporación de este nuevo orden cultural, lo que se dará en llamar “modernización conservadora en la esfera educacional [...] el discurso de la calidad [...] y el discurso que legitima una articulación subordinada del sistema educativo con respecto al mundo productivo-laboral” (op.cit., p.135) Para los años ´60, ya resonaban estas campañas discursivas, la educación tenía que ser un tema de *la libertad de elegir*, término que se articulaba con otros sobre la calidad y la eficiencia, *para hacer de las escuelas de San Juan las más modernas de la República*. ¿Qué sanjuanino se negaría a problematizar este discurso? Enunciado que, además, ocultaba una trama más profunda. ¿Qué entendían por calidad? ¿Quiénes podían acceder a la educación de calidad? Y, en un contexto de ampliación de cobertura, pero no de garantías a la educación puesta de manifiesto por el desfinanciamiento nacional, sólo algunos. Si el estímulo estaba puesto en, el privilegio, en la competencia y en la segmentación, en cierta manera se estaba negando el derecho a la educación de calidad y a la escolarización para todos/as.

El **derecho a la educación** fue sólo un pronunciamiento de deseo, sin materialidad plena. La desfinanciación en la escuela pública, se evidenció en la escasez de materiales para la enseñanza, reducción de cargos docentes, dificultades para acompañar pedagógicamente la escolaridad en contextos más vulnerables, la falta de presupuesto en general al sistema escolar aun en las zonas rurales de la provincia, no da las garantías para la ampliación del derecho a la educación. Lo cual produjo implícitamente que el acceso, permanencia y egreso a la escolaridad tendiera a constituirse -para el modelo desarrollista-, en un privilegio para la minoría.

En relación a lo que plantea Gentili acerca de la subordinación del sistema educativo con respecto al mundo productivo-laboral, se observan lógicas semejantes -durante el período expuesto previamente-; el argumento para la promoción de la iniciativa privada y la reducción del Estado se estructuró sobre la base de que en la provincia existía un exceso de puestos de trabajo que dependían de los recursos del Estado, lo cual generaba un déficit en la economía provincial, para lo cual entendían que la ampliación de la escolaridad habilitaría a mejores condiciones e inserción laborales en los espacios privados de producción. Lógicas supuestamente libertarias, traducidas posteriormente en lógicas de mercado, reguladoras de los puestos de trabajo de calidad, por medio del acceso a la educación de calidad. Es decir, que, si existe desempleo, el problema es del individuo que no se formó o no se capacitó, y si la provincia -en este caso tenía déficit y escasez de recursos-, nuevamente el problema era del exceso de puestos de trabajo que el Estado tenía que sostener. Entendido de esta manera, el problema del déficit económico y financiero provincial, tenía como solución para el desarrollismo, la reducción a acciones individuales a cargo de cada familia, cada individuo y cada empresa para dar respuestas tanto a la formación y a la capacitación, como del disciplinamiento moral para los futuros puestos de trabajos independientes y rentables.

2. Impacto desarrollista y neoliberal en materia de educación.

La articulación/desarticulación de los sistemas económicos, políticos y sociales, se visibilizarán en el subsistema de educación como sistema social. El interés en el presente estudio de investigación está focalizado en el campo educativo y en cómo las mediaciones de la economía y

de la política constituyen un componente ineludible de análisis para entender cuáles son los mecanismos que están presentes en los sistemas educativos y escolares regionales y al servicio de quién o quiénes estarán destinados, como así también cuáles serán las funciones sociales que se requiere que cumpla la escuela.

Los desarrollistas y los neoliberales conciben a la educación como un componente clave y nodal tanto para el proceso de acumulación del capital como para crear un consenso más amplio que permita y facilite mejores condiciones de reproducción de ese sistema de explotación, dominación y exclusión de ciertos sectores sociales. “Si la desigualdad pre capitalista era explícita y asumida como tal, para que el capitalismo acepte que “todos somos iguales ante la ley”, resulta necesario un sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esos valores en las mentes de las personas” (Sader, E. citado en Mészáros, 2008, p.8)

“En el reino del capital, la educación misma es una mercancía” (op.cit.), es decir, que, si en un escenario de capitalismo competitivo todo es transable, cuantificado, medible, y homogeneizado, el campo educativo se constituirá en un componente esencial para reforzar aquellos principios en ese capital competitivo. El sistema escolar le proporciona no sólo conocimientos, saberes, investigaciones y personal formado al sistema capitalista, sino también genera y trasmite un sistema de valores, normas, intereses, relatos que legitiman los intereses de un sector de la sociedad.

En el texto “La escuela no es una empresa” de Christian Laval, expresa que: “En la cultura de mercado, la emancipación por el conocimiento, vieja herencia de la Ilustración, se considera una idea obsoleta” (Laval, 2004, p.15) A partir de esto, es sabido que es compleja la sola idea de sostener los ideales de la emancipación cuando el lucro, la acumulación, el individualismo y todas las pautas civilizatorias y colonizadoras priman. Quizás la emancipación no sea la utopía de algunos, sin embargo, sí podría ser la de muchos otros que igualmente sostienen aquellos principios de la educación pública en manos del pueblo y que activamente trabajaron y trabajan en la construcción de una contra hegemonía para otras alternativas de transformación.

Los años ´60 impulsaron la explosión de la matrícula en el sistema de educación formal, sin embargo, con políticas liberales era casi imposible que ese injerto diera sus frutos y consecuentemente, no sólo que no se evidenciaron los cambios esperados en los términos de calidad educativa para todos los sectores de la sociedad, sino que aumentó la marginalidad y la exclusión de aquellos que más lo requerían.

Etapa en la que se produjo una monopolización progresiva del discurso liberal y toda una puesta en escena para lo que vendría gestándose concretamente de los ´70 en adelante con el modelo neoliberal. El eficientismo, la racionalidad instrumental, las distinciones que acrecentaron la idea del mérito y el valor puesto en el esfuerzo individual en la enseñanza fue cada vez más constituyendo lo que Laval, enuncia como “la escuela neoliberal”; designándola como “[...] un modelo escolar que considera a la educación como un valor esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico” (Laval, 2004, p.18)

El **ideal libertario** fue el pensamiento que articuló y estructuró los proyectos implementados tanto por los desarrollistas como por los neoliberales, sin embargo, no tuvieron el mismo grado de alcance y perdurabilidad. Estos, junto con las teorías dependentistas integran las denominadas teorías del desarrollo, como un intento de dar explicaciones sobre cómo una sociedad debe realizar una transición entre un estado de componentes tradicionales o insatisfactorios a otro moderno o

satisfactorio y al que se le atribuye un valor positivo, tanto en términos económicos, políticos o sociales.

Los desarrollistas y los neoliberales comparten similitudes aun en momentos históricos diferentes; sin embargo, los teóricos de la dependencia -en respuesta crítica a los postulados desarrollistas-, visibilizan cierto giro en la percepción de la realidad considerando que el desarrollo y el subdesarrollo son dos caras de un mismo proceso, por el cual los países con desarrollo limitan, obstruyen y se nutren siempre de otro en condiciones de subdesarrollo.

El pensamiento libertario, tuvo connotaciones e implicancias diferenciadoras a lo largo de la historia, ideal sustentado en una estructura de economía capitalista que dejó de poseer su valor igualitario y humanizante e imbricado con la *democracia*. El liberalismo se erige en las reivindicaciones del sentido de la independencia individual, sin embargo, las democracias tienden al igualitarismo y a la propuesta de acciones colectivas.

Cuando se piensa en liberalismo se connota innecesariamente con la democracia, sin embargo, dicha vinculación, contiene más bien toda una carga discursiva e ideológica con escaso sustento fáctico. Conforme el capitalismo se globaliza en el terreno económico, la realización democrática de estar exenta de riesgos, dificultades e incoherencias. Así la democracia, en tanto forma de intervención política en las decisiones de una sociedad, según los principios de la igualdad y la participación, en los países periféricos preferentemente, está siendo socavada por tendencias del liberalismo clásico, del neoliberalismo y neoconservadurismo.

Bobbio definirá al liberalismo como “teoría económica, el liberalismo es partidario de la economía de mercado; como teoría política es simpatizante del Estado que gobierne lo menos posible, como se dice hoy, del Estado mínimo (reducido al mínimo indispensable). El liberalismo como expresión del pensamiento y acción debe ser caracterizada para que incluya la diversidad y multiplicidad de ideas sin que se pierda su significación esencia como ideología” (Bobbio, p.89, citado por Vargas, 2007, p. 66)

El desarrollismo y el neoliberalismo se constituyeron retomando concepciones del liberalismo clásico en torno a el impulso a las acciones individuales como motivadoras en la búsqueda de un deseo creciente por el bienestar, el consumo de bienes y servicios que el capitalismo se encarga de alimentar, y no en los términos de necesidades sino en términos de ventajas. El neoliberalismo incorpora el componente competitivo en la imperiosa necesidad por impactar más eficientemente en pro del mercado.

Modelos que, de un modo u otro, han neutralizado las democracias y, por lo tanto, domesticaron los efectos nocivos, provocados por los desbordamientos que se atribuyen al pueblo cuando éste se constituye como protagonista político. La democracia de los años ´60, se vio constantemente jaqueada por aproximadamente 40 intervenciones militares, en los años ´70 se profundizó con la tortuosa y genocida dictadura militar y en época en que se concretó el proyecto neoliberal-neoconservador, persistió un modelo de democracias formales con arraigo en las prácticas autoritarias más sutiles. Con la constante pérdida de legitimidad de los gobiernos democrático-liberales y el tortuoso devenir que estos han tenido, provocando la desnaturalización en manos de la clase política y su interrupción y persecución en manos de las fuerzas militares.

El pensamiento liberal que aun en democracias contiene un componente autoritario y vigilante sobre las prácticas sociales y políticas de la sociedad; Foucault (2007) interpela además respecto a los rasgos que asume también el liberalismo como emergente de una propuesta novedosa y refinada, por los cuales se nutre de ciertos mecanismos, y principios que procuran el perfeccionamiento de un orden lógico que, “tiende a promover la idea del menor gobierno como principio de organización de la nueva racionalidad gubernamental. De forma general, el liberalismo asume al mercado como lugar de veridicción de la intervención gubernamental, y el poder público y sus participaciones deben ajustarse al principio de utilidad. En tal sentido, la gubernamentalidad liberal funciona con base en el interés, es decir, pone de manifiesto un arte de gobernar sustentado en la manipulación de intereses, que son: los individuos, los actos, las palabras, las riquezas, los recursos, los derechos y la propiedad” (op.cit., p.64 citado en Rincón, 2018, p.54).

De manera oculta y como otro rasgo significativo de la práctica gubernamental de corte liberal, radica en su *esencia consumidora de libertad* (Rincón, 2018), de manera que -en expresión de Foucault- se aboca a producirla y administrarla. En consecuencia, el liberalismo produce condiciones de libertad y vela para que siempre existan esas circunstancias de forma suficiente, algo más o menos, así como: “voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre” (Foucault, 2007, p.84). Al mismo tiempo que el liberalismo es un arte de gobernar, no deja de centrarse en las lógicas que le impone el mercado, bañando y ejerciendo su influencia en todos los ámbitos; de modo que, a partir de producir libertades para gobernar, a través de la economía del poder crea y recrea mecanismos que oscilan entre libertades, coacción, control e intervención. Dicha dinámica se podría considerar como **un rasgo del liberalismo en tanto tecnología de gobierno**. Así lo considerará Foucault (2006), quien además señala, que este no es una ideología ni un ideal, es más bien, una forma de gobierno y de racionalidad gubernamental muy compleja.

De manera que el Estado se fue estructurando en base a esta racionalidad, orientando distintos aspectos de la sociedad, entendida ésta como homogénea, para lo cual el sistema educativo prefigura un espacio idóneo para la producción y formación de sujetos “normales”, útiles y dóciles, como designio de esa nueva razón gubernamental. (Foucault, 2006, citado en Rincón, 2018, p.56). Afirmando, además, que, en tanto la escuela, constituida como un panóptico, asumirá las funciones de vigilancia, control y disciplinamiento de todos aquellos comportamientos considerados “anormales” o disruptivos.

En definitiva, el objetivo disciplinador que realiza la escuela como producto de la nueva tecnología gubernamental, tiende a formar ciudadanos ideales (buen comportamiento, respetuosos de las normas, obedientes, de notables valores y principios, etc.) para el mercado. “En este sentido, se consideran la educación y la escuela, proceso y espacio inestimable para el ascenso social, así como vías expeditas para la legitimación de las desigualdades sociales, por cuanto agencian una constante tensión entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordena sus prácticas. (Pineau y otros, 2009 citado en Rincón, 2018, p.56).

La escuela moderna, de corte liberal, se estructuró históricamente en prácticas pedagógicas con connotaciones de racionalidad en los términos de la razón calculada, medida y al conjunto de valores que hacen que las acciones que las constituyen, sean consideradas como buenas e ideales. El modelo de educación desarrollista contuvo una propuesta pedagógica curricular basada en prácticas universales y homogéneas, prescriptiva, trasmisora de saberes considerados neutros,

atomizados, indisolubles y básicos o elementales para el proceso alfabetizador. La organización respecto de ellos, así mismo tendió a un saber descontextualizado, recortado y desarticulado de otros saberes de la realidad social de los estudiantes; pareciera que consistió en la circulación, trasmisión y evaluación de saberes como parte del funcionamiento disciplinario, con el que paralelamente se podría pensar en que se alentaba a la competencia entre los estudiantes y docentes, por medio de las distinciones, calificaciones por el desempeño e incentivos (premios o castigos). La función socializadora del docente fue también un componente clave considerado como un garante y promotor de dicha racionalidad, se le requería que fuera un ejemplo de conducta, quedando expuesto a sanciones laborales aun en condiciones de trabajo precario.

Ambos modelos alentaron las acciones individualistas en búsqueda del beneficio interés económico. En el campo educativo escolar, el desarrollismo amplió la matrícula educativa para que todos los estudiantes adquirieran y acumulasen conocimientos básicos con el objetivo puesto en el desarrollo económico exclusivamente, por medio de la preparación y formación de la mano de obra calificada, para la inserción en el sistema productivo. El pensamiento liberal en la teoría desarrollista impulsó la iniciativa privada tanto en el campo de la producción como en la educación, tendió a despolitizar las acciones sociales, minimizando las acciones del gobierno como principio de organización de la nueva racionalidad gubernamental basada en el interés económico.

Lógicas libertarias presentadas como democráticas, que definida la práctica tendieron a ser antidemocráticas y populares. Ambos modelos configuraron un Estado que desfinanció el sistema de educación pública para financiar través de subsidios a la educación privada de corte católico - aunque no exclusivamente-, racionalizó las practicas pedagógicas como mecanismos disciplinarios, la reforma educativa desarrollista tendió a estar más ocupada en controlar el tiempo de todos los actores de la comunidad educativa, empleando dispositivos específicos de control de los cuerpos dóciles (referido al cuidado de la higiene, las costumbres morales, la obligatoriedad, asistencia diaria, orden y silencio, entre otros) que a la formación alfabetizadora integral y contextualizada en el sentido más humanizante y colectivo.

En apartados anteriores se expresaron las distintas vertientes por las que históricamente fue atravesando el pensamiento político económico y de cómo impactaba en el campo educativo, que desde el año de la dictadura militar en 1976 se instaló la vertiente neoliberal en Argentina persistiendo y profundizándose desde los '90 con la gestión del presidente Carlos Menem. Pareciera que insiste en quedarse y si no es a nivel de las políticas de estado, sí necesita quedarse en la conciencia de muchos sectores de la sociedad. Dicha vertiente se muestra inmortal, armónica, perfecta, incólume, sin embargo, conlleva dentro de sí componentes contradictorios y ambiguos y que gracias a esas fisuras -disimuladas- provoca en las personas cierta confusión e incertidumbre, lo que habilita a construir alternativas contra hegemónicas desde algunos sectores. ¿Tal sensación de incertidumbre y miedo, será parte constitutiva del modelo?

La investigación llevada a cabo por Gentili, resulta esclarecedora en el aspecto que sostiene que:

“Los gobiernos neoliberales se multiplican nuevamente por América Latina o se fortalecen donde siempre han reinado. Sin embargo, sería un error considerar que se ha restituido la hegemonía conservadora de los '90. Enfrentamos hoy un neoliberalismo que se apropia y transforma algunas de las políticas de inclusión social que llevaron a cabo los gobiernos progresistas durante los últimos quince años. Un neoliberalismo que debilita

las bases del estado de derecho democrático, que aumenta exponencial la represión y la violencia institucional, que criminaliza la protesta social, reproduce la pobreza, amplía la desigualdad y, del mismo modo aumenta las ganancias de los grandes grupos económicos y los privilegios de unas élites corruptas indiferentes al sufrimiento y a la exclusión de millones de ciudadanos y ciudadanas. “(Gentili, 2017)

La mayor de las estrategias utilizadas por esta vertiente es la apropiación de los discursos progresistas para encubrir sus tramas más perversas y desigualadoras, en este escenario lo que se requiere es que la educación se proponga desafíos sólidos para desmontar cada uno de los relatos que tiñen toda práctica colectiva.

Esa escuela neoliberal a la que refiere Laval -citado en párrafos anteriores-, hace referencia fuertemente en que en ella penetraron los procesos de privatización, desde el momento que se estimula a que los individuos sean, por medio del esfuerzo, los que se aseguren el “por venir” con circuitos de escolarización, formación, capacitación y actualización. La privatización entendida como lo propio, lo de uno, lo individual, lo que no se comparte y no es colectivo, fenómeno que afecta tanto a las instituciones como a la conciencia de cada individuo. En la búsqueda afanosa por el lucro, el bienestar, intereses individuales sin relaciones o intercambios sociales; todo debe girar en torno a los intereses particulares y transables. Este componente no dejó de estar presente en el modelo desarrollista.

Tal capacitación, especialización de la mano de obra, es requerida por el mundo globalizado y cuyo coste tiene que estar a cargo de cada familia y como la educación resulta atractiva para las inversiones de los capitales se convierte en “un indicador de competitividad” (Laval, 2004, p.19) consecuentemente todas las reformas estarán abocadas a este principio rector de la competitividad como “el” componente que impulsa las economías. La descentralización, la estandarización de los métodos de enseñanza/aprendizaje, los contenidos que se transmiten, los conceptos que circulan sobre “gestión empresarial”, “emprededurismo”, “expertez”, están pensados neoliberalmente para penetrar en la conciencia de los docentes y autoridades escolares.

Hoy la educación contiene un nuevo orden implantado por el neoliberalismo y el neoconservadurismo en su estructura organizativa, administrativa y curricular, la que no es una especie de maniobra elaborada e implementada por un sector de la sociedad identificable, en cambio pareciera que son enlaces regionales, nacionales e internacionales que no se perciben a simple vista, por el contrario y como lo expresara Gentili utilizan discursos progresistas con alto valor ético, encubriendo su verdadera trama excluyente.

Aun así, Laval considera que todos los organismos internacionales, además de ser una potencia financiera, tienden a desempeñar las funciones de “centralización política y normalización simbólica considerable” (op. cit., p.21) El modelo de escuela neoliberal estuvo acompañado como las “recomendaciones para el sistema educativo argentino” a cambio del refinanciamiento de la deuda externa.

El eje que le otorga estructura de nuevo orden a la escuela neoliberal está basado en el fundamento de que se tiene que someter más directamente a la razón económica. Ella cobrará sentido, significación y será “fundante” siempre y cuando sirva a las empresas y a la economía. El giro por la que está atravesada la escuela es en referencia a un nuevo ideal pedagógico, se espera que la escuela forme y capacite a un hombre flexible, altamente productivo y autónomo.

Dicha articulación entre economía y educación tiene que ser exclusivamente utilitarista, se logrará con el componente central de la competencia y el rol sobre la cualificación y la apropiación del conocimiento en la concepción, la producción y la venta de bienes y servicios. “**La competitividad económica es también la competitividad en los sistemas educativos**” (Laval, 2004, p.34)

Es decir que la producción de la “materia gris” o de los “cerebros” que produce el sistema de educación debe estar orientado con fines tecnocráticos, utilitaristas y altamente competitivos. Además, la educación no sólo aporta un empuje y estímulo de lo “producido” a la economía, sino que además tiene que quedar ligada más estrechamente a la lógica económica. El campo educativo en su conjunto no tiene muchas alternativas para redefinir sus sentidos originarios en términos de autonomía y de construcción de derecho con fines emancipatorios. En función de dichas lógicas, si la dominancia está absorbida por el valor puesto en el mercado, entonces la educación tiene que estar subordinada a ella.

Si el sistema educativo quisiera establecer alianzas articuladoras con otros sistemas, le sería complejo, dado que estas mutaciones que se fueron configurando para la escuela, igualmente lo fueron para los otros sistemas y subsistemas sociales. Laval (2004) presenta dos perspectivas al respecto, expresando que la escuela ni está atravesando una mutación ni una destrucción, lo que sí le está sucediendo es la pérdida de autonomía y está siendo controlada y dirigida por las lógicas económicas. También parece ser cierto que la sociedad no estaría en condiciones de recuperarla, porque la universalización de la conexión mercantil entre los individuos parece haber llegado a la época del desfondamiento de las instituciones. Las relaciones sociales están teñidas igualmente por valores transables y mezquinos. Antiguas instituciones que se estructuraron en un cuerpo orgánico con significaciones simbólicas para la construcción de los Estados Nación en la defensa de los espacios públicos se encuentran específicamente en el modelo neoliberal, “estalladas”. Al respecto Fernández aclara que, no están estalladas, sino que fueron estalladas. (Fernández, A., 2002, p.16)

La alusión al estallido institucional de la escuela, que igualmente comparte con la familia, la Iglesia, los sindicatos y todo tipo de organizaciones colectivas, lo expresa Fernández no en los términos de sus contradicciones o los desgastes al interior de ellas, sin embargo fueron estalladas por acción directa de las interrupciones institucionales producidas por tantos años de la dictadura militar y del terrorismo de Estado y en el caso del periodo estudiando, fue una gestión limitada por las intervenciones militares y el plan CONINTES. Acciones directas que dejaron marcas, señas, huellas provocando una dinámica particular de instituirse “desfondadas” (op. cit.); esto traducido en una suerte de pérdida de sentido y no sólo parar formar parte de ellas, sino del consenso respecto de una búsqueda por los espacios privados. Es decir que, por un lado, se produjo un corrimiento desde el vaciamiento económico institucional, al vaciamiento de sentido y significaciones simbólicas que produce el intercambio y las construcciones colectivas; y por el otro, parece resultar una suerte de estar en los espacios públicos, pero con estrategias privatizadoras. Es decir que, fueron estalladas desde dentro de la institución.

La llamada **modernización** pronunciada en los años ´60 de la mano de la *eficiencia y del uso de nuevos métodos y técnicas a la altura de las grandes ciudades*, dependían de las presiones que se ejercían sobre el sistema educativo y tendieron a constituirse cometidos que se le asignaron las nuevas lógicas de mercado. Términos igualmente atractivos y poderosos dado que fueron asociados a progreso, democracia, bienestar y que no tienen nada de componente neutral. En

nombre de la modernidad, se comenzó con un proceso de reforma educativa basada en el crecimiento en las oportunidades de acceso a la escuela permitiendo disminuir, por ejemplo, “las brutales desigualdades de género que caracterizaron, históricamente, el desarrollo educativo latinoamericano” (Gentili, 2007, p.21).

La denominada “esperanza de vida escolar” (o sea, el número de años que un niño o una niña con edad de entrar a la escuela puede aspirar a permanecer en ella) ha crecido de forma exponencial. En promedio, los niños y niñas de América Latina y el Caribe permanecen casi 12 años en el sistema escolar (en los niveles primario y secundario), un tiempo muy superior al promedio de los países en desarrollo (8,7 años), superior al del Este Asiático (9,9 años), al de los países del Este europeo (10 años) y muy cercano al de los países más desarrollados del mundo (12,6 años) (Gentili, 2007, p.21)

Modelo complejo, por lo que si bien se produjo -como se expresó antes- la explosión de la cobertura, al mismo tiempo se convirtió en la región más injusta y desigual, brecha que no logró superarse y peor aún se profundizó con la implantación del modelo neoliberal. Proceso contradictorio y desorientador para muchos dado que, por aquellas épocas, la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida y muchos sectores vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían - al mismo tiempo- empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia.

El Informe de Balance que aporta Gentili, expresa que los problemas de deterioro de la educación se ocasionaron por la implementación de una reforma educativa llevada a cabo en países marcados por una cruenta dictadura y por gobiernos democráticos que definieron sus políticas como Estados débiles y en algunos casos, fraudulentos (UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto “Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”, coordinado por Germán Rama). (op. cit., p.22)

Se especificaba, además, en dicho balance, que estaban presentes otros factores de tipo institucionales con características inerciales, descrédito en políticas democráticas al interior de los sistemas educativos, segmentación, la impronta cultural de las élites, hegemónica en el sistema educativo “tradicional”, que entraba en contradicción con la cultura popular y los códigos lingüísticos restringidos de los sectores sociales que habían ingresado a escolarizarse. Este último factor, que en los términos de Bourdieu se denominará “violencia simbólica”¹⁸², en la que el poder aparece como relación de fuerzas de tipo simbólico en un enfrentamiento efectivo.

¹⁸² Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) sociólogo francés introdujo en los años 70 categorías sociológicas muy significativas como: violencia simbólica, *habitus*, capital cultural, etc. La perspectiva sociológica se la caracterizó como *constructivismo estructuralista*. Entiende que los conflictos en la sociedad no se reducen a conflictos entre las clases sociales, sin embargo, interpreta que están presentes mecanismos de reproducción social ocasionado por factores económicos que aumentan la desigualdad. Devela que, los sectores dominantes imponen cultural y simbólicamente una relación de dominación frente a aquellos considerados dominados, haciendo -por efecto de un *habitus*- caso omiso a dicha arbitrariedad de la producción simbólica. Bourdieu la define como: “es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural” <file:///C:/Users/Geraldine/Downloads/Dialnet-SobreViolenciaSimbolicaEnPierrBourdieu-4453527.pdf>

Dicho poder, detentado por un sector, se impone a otro de manera legítima por el cual simula una relación de fuerzas. En el campo educativo se tienden a presentar como relaciones de enseñanza democráticas y atendiendo a las particularidades del contexto del sujeto educando; sin embargo, en ellas se encubre su relación asimétrica de poder por medio de lenguajes, relatos, normas, estilos culturales o propuestas pedagógicas que responden a otro rasgo cultural. Bourdieu entiende que la acción pedagógica es el lugar donde se reproduce socialmente el poder, “siendo objetivamente una violencia simbólica en la medida en que se imponen e inculcan significados que imprimen la selección o la exclusión, como arbitrariedad cultural, dado que un grupo inculca sobre otro la aceptación, y, asimismo, el rechazo, pero no la aniquilación de la arbitrariedad” (Collazos, 2009, p.62)

Así, por la forma de circulación que se imprime se obtienen beneficios que se trasladan a otros campos y a otras prácticas; la acción pedagógica requiere de la acción de una autoridad pedagógica como condición para validar dicha relación de poder, en la medida en que el “poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece en su verdad sino como inculcación de un arbitrario cultural lo cual hace posible la ocultación del poder simbólico” (Collazos, 2009, p.63). Dicha violencia, que al no advertirse como tal, profundiza el enfrentamiento cultural entre los códigos lingüísticos elaborados de los docentes y los códigos restringidos de los estudiantes, que, al no ser advertidos por estos, obturan las condiciones de posibilidad para instalar otras lógicas culturales, reproduciendo, además, el fracaso escolar y educativo en los sectores menos alfabetizados.

Se advirtió en la investigación realizada, que la penetración del modelo desarrollista sanjuanino, de manera simultánea expandía la matrícula de estudiantes y se visibilizaban elementos que daban cuenta de cierto deterioro, para lo que no se dieron las garantías para que los pobres que habían ingresado al sistema escolar se beneficiaran del proceso de esa expansión escolar. Pareciera que, además de la desinversión educativa al interior de la institución escolar, se reprodujo un modelo autoritario liberal de imposición cultural, con tendencia a desatender aquello que ya se daba en llamar, la educación popular. Así, por ejemplo, se pronunciaban discursos a favor de la educación rural, sin embargo, no se daban garantías para un proceso de transformación de las condiciones de vida empobrecida.

En materia de inversión, el escenario de los sesenta tuvo matices diferenciadores de los años en que se concretó el modelo neoliberal. La baja **inversión educativa** aún en los momentos en que se ampliaba la cobertura, se presentó un escenario difícil de sostener en los términos en que, hubo más demanda por educación y menos recursos para financiar la oferta educativa; modelo que fue consolidando así la segmentación y la diferenciación institucional y educativa. Según Gentili (2007) expresa que, durante los años ochenta, las limitaciones en el presupuesto destinado a educación se profundizaron, lo que significaron la instalación de una brecha más profunda entre aquellos que podían costear otros circuitos de formación y los que cada día tenían menos acceso a la escolaridad. La idea de la promesa integradora continuaba tanto como continuaba la ampliación de la escolaridad obligatoria, sin embargo, al interior del campo, las condiciones para el acceso eran cada vez más injustas.

Como fue un fenómeno de época y orquestada por los organismos internacionales y para los países de la región, en varios de ellos se presentaron componentes similares de desinversión, que Gentili lo presenta de la siguiente manera:

A comienzos del siglo XXI, muy pocos países de América Latina invertían algo más de US\$ 1.000 anuales por alumno en la educación primaria (por

ejemplo, Argentina, México, Costa Rica y Chile), mientras algunos otros (Paraguay, Perú, Bolivia, Guatemala, Nicaragua, El Salvador y Haití) invertían menos de US\$ 500. Estados Unidos invertía, en dicho período, US\$ 7.560 y los países de la OCDE un promedio de US\$ 4.850. En educación media, ningún país de la región invertía más de US\$ 2.000 anuales por alumno y, muchos de ellos, menos de US\$ 500. Estados Unidos gastaba US\$ 8.359 y los países de la OCDE un promedio de US\$ 5.787. (Gentili, 2007, p.28)

Estas cifras de inversión/desinversión entre los países de la región son esclarecedoras, aquellos que sabían que era importante invertir en recursos para la educación, estuvieron dispuestos a llevarlo a cabo, sin embargo, nada hacía suponer que estos ideales de integración serán bajo las mismas condiciones para todos.

Es decir que no sólo existe una brecha que separa la inversión educativa entre los países de Latinoamérica y los países declarados como del primer mundo, sino que además se profundiza y se perpetúa dicha injusticia al interior de cada región. Cada vez más se instala el ideario de la promesa integradora, hay más demanda por escolaridad obligatoria y aunque en “los últimos años la inversión educativa en América Latina, ha aumentado, es significativamente baja si se considera el desafío que la región enfrenta en materia de igualdad y justicia social” (Gentili, 2007, p.28)

La inversión tendió a ser homogénea e igualitaria en condiciones diferenciadoras y desiguales, acentuando aún más dicha diferenciación y desigualdad. Factores diversos coadyuvaron a dicha profundización, así por ejemplo y como lo describe Gentili (2007) los más ricos parecen tener una mayor capacidad de absorción y aprovechamiento de dicha inversión, los altos niveles de corrupción y la incompetencia administrativa hacen que muchos recursos públicos destinados a financiar con un costo para los sectores más vulnerables “es extraordinariamente bajo si se tienen en cuenta los altos niveles de corrupción, la falta de control y fiscalización pública, el clientelismo y el patrimonialismo oficial, la incompetencia de las burocracias ministeriales y los altísimos niveles de evasión fiscal existentes en la región, cuyos principales responsables son las grandes empresas y los conglomerados empresariales” (op.cit., p.29)

La inversión/desinversión en materia educativa también fue pensada y diseñada con los criterios de la planificación y administración educativa como “*el*” instrumento que permitiría racionalizar tanto recurso humano como gastos. La **Planificación educativa** se constituyó en otro eje de articulación entre los dos modelos de desarrollo abordados en la presente investigación.

Los organismos internacionales argumentaban que tanto se debía invertir en recurso económico como en recurso humano; se necesitaba que trabajadores con un grado adecuado de calificación y formación técnica acompañaran el proceso acelerado que la industrialización necesitaba.

Sostenía que para dar sustentabilidad al proyecto modernizador era necesario atender a un obstáculo para el desarrollo económico, que para ellos estaba situado en el campo político. La participación política de las masas, la habilitación de los sindicatos, los gobiernos nacionalistas alentaban el fantasma de la expansión del socialismo para los americanos. Es decir que el proyecto estableció la fuerte idea que, lo más importante para un gobierno era su política económica y que, además, mostraba que los gobiernos nacionalistas serían un freno para dicho desarrollo.

En los años ´60, el desarrollismo se caracterizó por una subordinación de las políticas a la economía porque consideraban que el desarrollo económico era la meta más importante que debía perseguir el Estado, la que de lograrse permitiría alcanzar otras, como la modernización, la

integración, la estabilidad política, etc. En sintonía con este ideario, Frondizi entendía un “nacionalismo de fines”, importaba más alcanzar el desarrollo económico por sobre las condiciones por las cuales se podría alcanzar, sólo con el detalle de que además las condiciones eran las pautadas y dirigidas por los organismos internacionales.

A través de una red de organismos internacionales -como se expresó en apartados anteriores- se crean consensos en torno a ese eje, para lo cual era fundamental la formación de investigadores y académicos y el diseño de políticas de estado claras, definidas y aceleradas para alcanzar dicho desarrollo. La ALPRO se encargó de la formación de técnicos, funcionarios y especialistas de la región, estableciendo un consenso en torno del anticomunismo.

Observaron además que la competencia entre los bloques capitalista y comunista tuvo consecuencias decisivas para los países de América Latina, y que el éxito de las aparentes ventajas de la economía soviética había residido en la capacidad planificadora del Estado. América Latina contaba también con antecedentes exitosos respecto de la planificación con los gobiernos nacionalistas, sólo que éstos carecían de conocimiento especializado en torno a demografía, evaluación y gestión.

Tal fue el grado de influencia sobre estas concepciones en torno a la planificación, pensadas a las veces de un fetiche que solucionaría la economía de los países de la región ordenando recursos financieros y humanos, que, a comienzos de la década de 1950, muchos países latinoamericanos pusieron en marcha agencias estatales de planificación centralizada. “En 1961 se creó en la Argentina el Consejo Nacional de Desarrollo -CONADE- como una agencia central de planificación de las actividades del Estado nacional en distintas áreas: economía, trabajo, educación, vivienda. Esto generó una trama de nuevas relaciones entre los gobiernos y las agencias de formación de especialistas, técnicos y científicos capaces de elaborar diagnósticos, planificar políticas, realizar el seguimiento de su implementación y evaluar el impacto de las medidas adoptadas” (Legarralde, 2017, p.4).

La articulación muy fuerte de esta trama estuvo centrada en el campo educativo como contribuyente a la economía; si la planificación estaba pensada para anticipar acciones de políticas de estado y como no había mucho tiempo, resultaba imprescindible pensar en los sistemas de educación como un campo que permitiría anticipar las condiciones de la producción industrial y tecnológica de los años venideros. La educación debía amoldarse a esa planificación de largo plazo, formando a los técnicos especializados, los científicos e investigadores que requerirían las industrias “de punta” en dos o tres décadas.

Consideraban además que la planeación no sólo era tema de los cursos de planificación y de la cátedra de sociología sino una habilidad que debían poseer los técnicos para ocupar cargos importantes en la administración pública. Se entrenaron técnicos en las áreas de planificación y estadística que, a través de Ilpes consolidó dicho trabajo con el objetivo de apoyar a los gobiernos de la región para encauzar de manera firme y acelerada dicha empresa planificadora.

La estrategia planificadora debía contar con cierta sustentabilidad, que al concretarse en el desarrollismo se ocupó de instalar la convicción de que el subdesarrollo se debía a la “falta” de organización, racionalización y que requería métodos y técnicas adecuadas y eficientes como solución para el cambio social y educativo que requería nuestra región. Como lo expresamos en apartados anteriores, los años ‘50 y ‘60 la planificación estuvo orientada a una visión normativa y atendiendo a la expansión cuantitativa de los sistemas educativos. Para inicio de los ‘70 el

propósito fue preparar el camino para el futuro, dejando un poco de lado consideraciones cuantitativas para orientarse a las cualitativas que permitieran realizar una toma anticipada de decisiones, oponiéndose a la planificación de los '60 considerada en su carácter retrospectivo.

A mediados de los '70 se inicia la introducción de estudios comparativos, entre regiones, proyectos alternativos, etc. “Desde el punto de vista metodológico predomina el criterio del análisis costo-beneficio en la toma de decisiones sobre opciones y proyectos alternativos. Esta tendencia comparativa reforzaba el pensamiento binario: desarrollados/subdesarrollados, modernos/tradicionales, blancos/negros, buenos/malos, inteligentes/desinteligentes. La crisis de los '80 no hace sino acentuar esta tendencia, que vincula las consideraciones económicas a la planificación y la gestión [...] se introducen los elementos de programación presupuestaria en las unidades de planificación, para enfrentar situaciones de presupuesto decreciente [...] se introduce el interés en la gobernabilidad” (García Teske, 2008, p.7). Así para los años '90 la preocupación estará situada en la “calidad educativa”, imprimiendo lógicas de competitividad entre quienes reclaman por mejor educación. De un modo u otro, pareciera que los gobiernos latinoamericanos adscribieron, en términos generales, a las perspectivas clasificatorias, estandarizadas, estigmatizadoras y excluyentes.

“Germán W. Rama recordó que la historia se subsumía así en el crecimiento económico y que esta concepción tuvo un claro efecto de arrastre en la enseñanza: el que derivó de la teoría del capital humano y de la visión única, triunfalista y apologética del poder económico de la educación, desdibujando sus otros poderes (y no-poderes). Y si bien hay que decir que esta teoría del modelo único fue matizada, «el daño ya estaba hecho» y su influencia en la década de los años cincuenta-sesenta y aún setenta, fue decisiva para el área. El objetivo estuvo puesto en la preparación de un recurso humano especializado y eficiente para el desarrollo con miras a un tipo de industrialización dependiente. Y las técnicas de la planificación integral en el campo educativo y escolar, fueron uno de los instrumentos para lograr un estilo de desarrollo educacional en correspondencia con una imagen de desarrollo social” (op.cit.)

La estrategia de la planificación pensaba tanto en la formación de técnicos especializados como en la formación de científicos, ingenieros e investigadores según los patrones de producción científica y tecnológica que la industrialización requería. Para no quedar fuera de estas lógicas modernizadoras, los gobiernos latinoamericanos, dispusieron de su estructura para organizar sus sistemas educativos en función a estas lógicas.

El foco puesto en un tipo de formación en recurso humano destinado tanto para dar explicación como para alcanzar el desarrollo económico capitalista, fue sostenido y de manera persistente por la teoría del capital humano. Para esta teoría los niveles de productividad y eficiencia de los trabajadores era la clave de mayor relevancia que podía explicar la valorización del capital y el aumento de la producción; entiende que dicha productividad de los trabajadores está relacionada de manera directa con el grado de calificación técnica específica del trabajador. Pensar en la formación especializada de los trabajadores resulta indiscutible siempre y cuando no persiga como único fin el económico, dejando de lado la formación del trabajador en tanto sujeto político en el sentido más amplio del término.

El desarrollismo instaló los aspectos instrumentales, pragmáticos y tecnocráticos en clave de mejora económica y los postulados de la teoría del capital humano constituyeron la usina teórica para el diseño y la implementación de los lineamientos de políticas educativas. A nivel provincial, se acordó -para el nivel de enseñanza secundaria- con los lineamientos del CONET para aquellas instituciones que dependían del financiamiento de la Nación, se establecieron las pautas de un acuerdo con la única Escuela provincial, y para la enseñanza primaria se destinó un sistema de programación técnica y la introducción de orientaciones educativas para el seguimiento de la enseñanza relacionadas con las supuestas demandas de un mercado de trabajo impulsado por la industrialización. Se debía de alcanzar formación técnica especializada y que además fuese de calidad para los futuros trabajadores.

Ambos modelos impulsaron no sólo aspectos técnico-instrumentales sino aquellos aspectos referidos a formar un trabajador dócil, educado, y socializado que se pudiera integrar a los circuitos del mercado laboral. El neoliberalismo tendió más a pensar en un trabajador educado para el consumo.

Las teorías económicas también dieron un fuerte impulso en el periodo del desarrollismo en campañas nacionales e internacionales de educación y alfabetización, en sintonía con las metas económicas, la UNESCO a través del “Congreso Mundial de Educación de Teherán”, reunido en 1965 dispuso la erradicación del analfabetismo, lo que buscaban, en definitiva, producir un “shock educativo” (Legarralde, 2017).

Los objetivos de la planificación se desplazaron hasta la conquista de los espacios de planificación estatal para la formación de técnicos y especialistas, según el precitado autor además, fue el auge de la reconversión de carreras y de trayectorias de formación en las áreas de “Sociología, la Economía, la Antropología, la Psicología o la Pedagogía [...] abandonando su perfil académico puro y las ubicaron dentro de lo que se ha denominado las “ciencias aplicadas” [...] se reconvirtieron haciendo lugar a la formación no sólo de investigadores o profesionales, sino también de técnicos para las distintas áreas del Estado.(Legarralde, 2017, p.7) El perfil de los mencionados campos, estuvo orientado a la implementación y evaluación de las políticas, en la organización de las estructuras de gobierno y control dentro del Estado, y también en el reclutamiento de funcionarios y políticos (op.cit.)

Aun en medio de este escenario aparentemente hegemónico de las concepciones en torno al sub desarrollo, la Revolución Cubana habilitó con más fuerza la idea de la liberación en la región. Esto implicó poner en tensión los vínculos económicos y políticos con los países centrales y los fundamentos teóricos de la teoría de la dependencia mostraban la necesidad de que las economías de los países latinoamericanos desarrollaran estrategias para la defensa de sus mercados internos. Algunas derivaciones de los postulados de dicha teoría, contenían el pensamiento marxista, aunque no a la manera de sus aspectos revolucionarios; en cambio se articulaban más con el concepto de dependencia y de acción política de la liberación.

Legarralde al respecto, recupera antecedentes en “Argentina en la década de 1960 en el que se pusieron en marcha en la Universidad de Buenos Aires las denominadas “Cátedras Nacionales”, que eran organizadas por académicos e intelectuales de izquierda y vinculados al peronismo, y que se diferenciaban de los planes de estudio oficiales a los que consideraban reproductores del pensamiento dominante y dependiente”. (Legarralde, 2017, p.10)

Antecedentes que se constituyeron como la corriente contra hegemónica en el que intelectuales destacados y con un fuerte compromiso socio político intervinieron oponiéndose a los procesos de especialización tecnocrática. Habilitó a la realización de diagnósticos diferentes sobre la crisis cultural y educativa de la región, (Legarralde, 2017)

La planificación fue mutando de características y de objetivos, la racionalidad neoliberal, el sistema educativo contuvo tres pilares rectores: eficiencia, eficacia y calidad; que fueron “(García Teske, 2008, p.7). [...] originalmente acuñadas por la pedagogía del eficientismo industrial que trasladó al campo pedagógico, y en general al de las ciencias humanas, los conceptos empresariales” (García Teske, 2008, p.12). La concepción lineal y mecánica de esta propuesta, fortaleció la articulación del sistema educativo con el sistema productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos. En este nuevo escenario -diferenciador del desarrollismo- los organismos internacionales sostenían los criterios respecto a que invertir mejor no significa invertir más, sino desarrollar aquellas áreas educativas que demanda el mercado y considerar la educación como una empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

Estos nuevos postulados jaquearon los tradicionales respecto de la inversión y las funciones que debía de cumplir la planificación; las nuevas re significaciones contenían nuevos análisis y discusiones en torno al gerenciamiento, a la administración y a los controles de calidad en el sistema educativo, es decir el contexto de racionalidad neoliberal que requería nuevos sentidos entre educación y economía.

“Planeamiento y gerencia forman parte del mismo proceso: la disociación es perjudicial porque genera el mito de que quien gerencia, gerencia recursos y no políticas. La mentalidad de administración de políticas sólo puede ser implantada cuando ambos sean tratados en forma integrada (Motta, P., 1990 citado en García Teske, 2007, p.13).

Dicha hegemonía conceptual alcanzó popularidad y familiaridad adoptándose como un importante recurso que daría las garantías plenas acordes a las expectativas.

En definitiva y en expresión del mencionado autor, el planeamiento integral de corte centralista del desarrollismo de mitad del siglo XX, realiza mutaciones sustanciales hacia formas más descentralizadas, llegando a los niveles medios y ejecutores, instancia que obligó a comenzar a revisar los roles y las formas de actuar con respecto a cada situación particular. Empieza a tomar vigor una representación social donde el centralismo deja paso a la necesidad de analizar las prioridades educativas desde los propios centros escolares y sus contextos, implicando una mirada restringida a “su” realidad, a las estructuras y situaciones que los definen y caracterizan. “Desde esta propuesta, Matus instala la visión estratégico-situacional; no se ha de hablar sólo de estrategia sin acompañarla de la variable situación” (García Teske, 2007, p.16). La planificación y la administración educacional dieron respuestas una vez más a la teoría del capital humano, pero en esta ocasión a procesos más descentralizados; aun así, el objetivo fue el mismo: instalar mecanismos de regulación y control eficientes de las conductas humanas acordes a las lógicas de la economía capitalista, sólo que con los neoliberales tendría el componente competitivo.

Los años ´60 y los posteriores fueron configurando la vertiente neoliberal, si para el desarrollismo el elemento seleccionador para tener acceso y permanencia en el sistema de educación era el mérito, las distinciones, las cualificaciones de cada estudiante y docente, la libre elección de las

familias; para los neoliberales lo que importan son otros elementos, las condiciones de vida, los recursos materiales (económicos-financieros) de que disponen las familias, además de las formas más segregativas que existen, el género, la orientación sexual, la edad, la etnia, etc.

En la brecha que va del desarrollismo al neoliberalismo, la educación fue trasladando los términos de la exclusión que van desde la expulsión de los pobres a la exclusión de mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje. Cuando se determinó que los pobres debían entrar al sistema escolar bajando la barrera selectiva y una vez dentro, se les impusieron otras restricciones, la de la calidad de la enseñanza, definiéndose para los '90 una escuela rica para ricos y una escuela pobre para los pobres.

En definitiva, se continuó monopolizando el poder y el conocimiento en manos de los mismos grupos de privilegiados y como, además, pertenecen a los grupos hegemónicos, son ellos los que definen en términos de Gentili, las *políticas de exclusión incluyente*.

La segmentación fue uno de los elementos de las nuevas facetas del proceso privatizador en los '90, "dicha segmentación institucional se cristaliza en la división escuela pública vs. escuela privada, ella resulta mucho más compleja, generando circuitos donde se combinan las trayectorias y oportunidades de los diferentes grupos sociales en una yuxtaposición diversa de ambos subsistemas" (Gentili,2007, p.25)

La intensificación de las dinámicas privatizadoras fue posible a través de un nuevo paquete de medidas referidas a la transferencia del poder y no únicamente a manos de las familias sino a manos de los empresarios o al sector privado en general; generando la regresividad del sistema, dado que no todos podían financiar la educación. Se implementó un sistema de financiamiento a las familias basadas en fondos cuyos objetivos nunca llegan a cumplirse, o a las instituciones provocando una competencia interinstitucional, rankeando su calidad educativa, a través de bonos en algunas regiones, o subsidios a las instituciones privadas de enseñanza, etc., distintos matices de privatización.

Y al ser considerados los estudiantes como clientes, los establecimientos educativos y en sus desenfundadas carreras -desigualadoras, por cierto- por la obtención de mayores recursos, establecieron acuerdos con el sistema empresarial, con fundaciones, organizaciones de todo tipo para obtener recursos que les diera sustentabilidad a la oferta educativa y no "desaparecer del sistema" o "no quedar fuera del sistema", jerga que circulaba en el ámbito escolar. Las empresas entran de lleno a la educación, no tan sólo invirtiendo, sino en la producción del discurso educativo hegemónico, en la gestión de los establecimientos escolares, en la descentralización autoritaria (mediante la concentración del poder pedagógico en manos de las burocracias ministeriales y la transferencia a las escuelas de la responsabilidad por captar fondos en el mercado, etc.).

En definitiva, ambos modelos definieron un Estado débil en todas las áreas y específicamente, la despolitización del campo educativo sostuvo los procesos de competitividad y de privatización, definiendo nuevas funciones para Estado, direccionándolo por el mercado, en la medida en que traslada y transfiere su responsabilidad, control y seguimiento a corporaciones empresariales o fundaciones.

Si en los '60 se regulaba y se utilizaba el seguimiento de las planillas, grillas y desempeño de los estudiantes y docentes como poder normativo y disciplinador muy poderoso al interior de los sistemas escolares, para la década del '70 se intensificó con la persecución, el seguimiento, el control, las cesantías y sanciones para los docentes y para todo aquel que se sospechara de un

comportamiento disruptivo frente al poder represivo de las fuerzas militares; el modelo de los '90 –a pesar de su formalidad democrática- es aún más profundo y más abarcador, se establecen controles y medidas de la “calidad” a través de la implementación de sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar con pruebas e instrumentos estandarizados. Lo que tienen de continuum ambos modelos, es que, estandarizando la enseñanza, a la vez que busca homogenizar el desempeño, busca disciplinar comportamientos y en función de los resultados se premia o se castiga, fortaleciendo así el pensamiento binario aplaudido por el poder central.

El poder económico advierte un interés notable por el poder que tiene la educación, “a nivel específico de la empresa esta preocupación se manifiesta en la importancia que han asumido las políticas de capacitación y entrenamiento y reconversión de la fuerza de trabajo en las unidades productivas” (Gentili, 1994, p.17) Así mismo las presiones que tiene el sistema educativo van determinando ciertos ajustes a la implementación de políticas públicas. Gentili menciona demandas desde los empresarios por la formación y calificación de los recursos humanos, por el impacto y la eficiencia del gasto público educativo y desde el lugar de las reivindicaciones; observa además los mecanismos de evaluación de la calidad del servicio educativo y en la mayor preocupación por ajustar con precisión las demandas del sector empresarial con el sistema educativo.

Es aquí donde entra en escena que, la “La tan vapuleada Teoría del Capital Humano recupera así un formidable impulso [...] es cierto que con la misma lógica circular y auto explicativa de siempre [...] pero con un nuevo ropaje que la convierte en marco explicativo hasta para los que tan ardorosamente la criticaron en el pasado” (Gentilli, 1994, p.19)

Lo que parece claro es que el campo educativo se constituyó en el centro de la escena de ambos proyectos, los desarrollistas/modernos y los neoliberales y neoconservadores y le exigen a la escuela que mute sus lógicas internas de funcionamiento y del sentido originario por la que fue creada, hacia un sistema mercantil. La ofensiva de connotaciones antipopulares y antidemocráticas en que el proyecto neoliberal sitúa a la escuela, se inclina a pensar ya en reestructurarla bajo modelos de funcionamiento instrumentales, productivistas y empresariales. Así, los intensos y reales procesos privatizantes a la que fue sometida la escuela pública, iniciados en los '60 y fuertemente consolidados para los '90, la fueron alejando de la esfera de la consolidación de los derechos, a la esfera del mercado.

En los capítulos precedentes se sostenía que los distintos organismos internacionales inventaban problemas para proponer o imponer seguidamente soluciones. Entonces, obtuvieron evaluaciones referidas al aumento de la *masa de analfabetos*, por lo que se requirió que la escuela adoptara criterios de eficiencia y de calidad acordes con esa información.

Entendían que el deterioro en el sistema educativo se debía a la excesiva burocratización, al clientelismo, a la ausencia de mecanismos de libre elección al interior del sistema escolar (por ejemplo, lo impulsado por el gobierno de los años '60 en San Juan), a la escasez de un sistema sólido de premiación a los mejores a través de las calificaciones, lo que en otros términos se definiría como “la ausencia de un mercado educacional”, entendido como la falta de regulación del mercado que se constituya en la base para el funcionamiento del mercado escolar. (Gentilli, 1997, p.48) Es por todo ello que la implementación de políticas neoliberales y neoconservadoras serían la gran respuesta para aliviar ese mal educativo, impulsando desde muchos frentes, que las escuelas deben funcionar como pequeñas empresas y ajustadas a los requerimientos del mundo productivo moderno.

Alejarse de aquello que la constituya como ámbito de derechos y consolidarse como prestadora de servicio educativo debía ser su principio rector. Al Estado se le confiere el rol de no obstaculizar la decisión de las libertades individuales o de la libre elección de los padres para elegir educación a sus hijos. Esta es claramente la vertiente de derecha mencionada por Piketty.

En esta nueva configuración educativa, el docente se definiría como prestador de servicio educativo y a los alumnos como consumidores o “clientes” del mismo. Por consiguiente, las instituciones para obtener “liderazgo” y obtener más “consumidores”, tendrá que competir de formas similares al mercado, pero, como en su versión como: “*mercado educacional*, las escuelas deben definir estrategias competitivas para actuar en tales mercados, conquistando *nichos* que respondan de manera más específica a la diversidad existente en las demandas de consumo por educación.” (op.cit., p.50)

Gentili establece una comparación entre el sistema educativo y el de producción y consumo de un fast food, el funcionamiento del Mc Donald y de la escuela. Mientras uno produce y vende hamburguesas el otro, vende conocimiento. Es así que el mercado le demanda a la escuela *McDonalizarse*, entendiendo por ello modernizarse y que, al flexibilizarse, se ajustará mejor a las demandas de un mercado educacional altamente competitivo.

Los años ´60 anidaron las condiciones de posibilidad para entrar en el circuito competitivo, las instituciones escolares construían mecanismos internos de clasificación y de calificación, que por medio del mérito obtendrían una fina selección del más apto, según estándares economicistas y que además permitiría reducir costos y centralizar la administración. Y en esa lucha por obtener el premio y la distinción, dicha competencia interinstitucional tendría carácter desigual por lo que tendería a perpetuar la distribución diferencial de las lógicas de poder que reproduciría las condiciones de privilegio de una minoría.

Al respecto, los llamados desarrollistas, estaban convencidos, al igual que los neoliberales, que la escuela para ser eficiente y de calidad debía implementar parámetros de racionalidad y competencia educativa. Durante el periodo estudiado de los años ´60, se promovieron rigurosos controles a través de planillas, grillas de evaluación, de asistencia, elaboración de conceptos que reflejaban el desempeño de docentes y de estudiantes. Las estrategias de premios y castigos a la productividad promovieron la competencia, advirtiéndose además, desde la exposición pública en las sesiones de la Cámara de Legisladores en relación a las ausencias de los docentes, en cada acta del equipo técnico de la Dirección de Escuelas sobre algún docente que no justificó su ausencia a la reunión, hasta la exposición a través de los medios periodísticos locales que amenazaban a algún estudiante por no haber restituido materiales a la biblioteca escolar; sin embargo se premiaba a algún docente para integrar la Comisión Curricular de la provincia. Lógicas clasificatorias de buenos/cumplidores/responsables vs malos/incumplidores/irresponsables, constituía el principio rector del modelo desarrollista en el campo escolar. La lógica que dominaba era la de producir y la de ser eficientes bajo la justificación de la “responsabilidad en el desempeño”. Y, “quien más produce, más gana. Y sólo es posible saber quién es el que más produce cuando se evalúa rigurosamente” (op.cit., p.52); mecanismo denominado como la “Pedagogía de la calidad total” inscrita en una forma particular por entender los procesos educativos. Entonces en los ´60, el equipo técnico provincial dependiente de la Dirección General de Escuelas, establecía rigurosos controles de “calidad y de desempeño” para seleccionar de entre quienes obtendrían la ganancia, por ejemplo, de ser miembro de una Coordinación curricular.

Era necesario para la organización económica del capital que las funciones de escuela estructuradas sobre la base de un derecho social mutaran hacia criterios de consumo. Así como se consume alimentos o en este caso ya citado, hamburguesas, igualmente se necesitaba consumir conocimiento; uno para mejorar su calidad de vida y en el otro para acceder a las posibilidades de ascenso social. Según estas perspectivas economicistas, “la educación escolar debe garantizar las funciones de selección, clasificación y jerarquización de los postulantes a los futuros empleos (o a los empleos del futuro) [...] desafío que puede ser alcanzado en un mercado educativo que sea *él mismo* una instancia de selección, clasificación y jerarquización [...]” (Gentili, 1997, p.51), de allí que la escuela tenía que ser ella misma, la encargada de los nuevos rumbos economicistas desde sus estructuras más internas.

Situados en la implementación de políticas neoliberales en el campo educativo, como lo revisado anteriormente, es igualmente necesario advertir que este modelo en el plano económico se ensambla con políticas neoconservadoras; si las primeras hacen foco valorizando el mercado y entienden que el Estado tiene que hacer un repliegue de sus funciones sociales, las segundas valorizan las normas y costumbres tradicionales y el Estado tiene que jugar un rol principal en la centralización, tanto de estos valores, como del conocimiento que se trasmite.

Valores tradicionales impuestos por un sector de la sociedad que perpetúan un modelo único de ser, de sentir y de actuar en la vida, ajustados a las pautas de la dominación, sometimiento cultural y exclusión. Diferente sería una propuesta democrática y popular, que en honor a esa “libertad”, cada individuo elija de acuerdo a sus necesidades reales de vida. Mézsáros advierte respecto a las necesidades de los individuos, que “lo que está en juego aquí no es simplemente la *deficiencia contingente* de los recursos económicos disponibles [...] *sino la inevitable deficiencia estructural* de un sistema que opera a través de sus *círculos viciosos de desperdicio y escasez*” (Mészáros, 2008, p.69)

Esto es, la búsqueda del lucro y la acumulación son constitutivas del capital competitivo, para tramar un quiebre de tales estructuras se requiere que la educación intervenga en establecer prioridades, resignifique sentidos, produzca democráticamente otro orden de cosas más en sintonía con las necesidades de los distintos sectores sociales.

Se podría advertir una continuidad histórica en ambos modelos en el campo de las políticas educativas, que facilitan la hegemonía neoconservadora. El papel que juega la información es nodal para tal fortalecimiento. “La desinformación es una de las herramientas que utiliza el neoconservadurismo para aparecer como la única salida posible a la crisis actual (Paviglianiti, 1991, p. 9)

La Nueva Derecha estimula la privatización de la educación pública y de los servicios educativos, de la administración y de la venta de bienes y/o inmuebles que cada establecimiento tenga para sobrellevar el ajuste estructural que acompaña las medidas neoliberales. Se habilita a que con fondos públicos se sostenga la actividad y la iniciativa privada, a través de subsidios, estrategia ciertamente perversa por lo que a medida que se recortan partidas presupuestarias a la educación pública, se derivan recursos públicos para el sector privado.

Las políticas educativas de ambos proyectos tratados en la presente investigación, dan cuenta de ciertas continuidades, por ejemplo, al respecto del financiamiento, reduciendo el presupuesto nacional para disminuir el déficit fiscal, la transferencia de los servicios educativos nacionales a manos de las provincias, se iniciaron en los años ´60 con Arturo Frondizi , continuaron en el ´78

con la transferencias de las Escuelas Primarias en mano de las Fuerzas Militares y se concretaron en los '90 con la gestión de Carlos Menem; el arancelamiento de los servicios públicos; la paralización de las partidas para el equipamiento, del mobiliario, del salario docente, de la infraestructura para los niveles secundarios; en materia de educación privada, se liberaron las condiciones fiscales, organizativas y regulación pedagógico-académicas, de modo que éstas al flexibilizarse pudieron competir con la esfera de las instituciones públicas, sin embargo lo hicieron de manera desigual y arbitraria, esto es, sin controles serios por parte del Estado Nacional y los Provinciales, profundizando los circuitos diferenciales de la enseñanza, de los planes de estudios, de las propuesta curriculares, de la actualización de los docentes etc.

El modelo desarrollista/moderno, que entendía que la escuela debía de ser más un tema de elección familiar que de política de Estado, destinando las becas y subsidios sólo a aquellos sectores particulares que lo solicitaran, tendiendo a armonizar con la Iglesia Católica a través de la Ley de Enseñanza Libre, por lo que éstos reclamaron justicia en la distribución equitativa de los fondos públicos, entendida como *subsidios* en compensación por el esfuerzo que implicaba la cantidad de alumnos. Y para los '90 cobra mayor fuerza la Nueva Derecha en la intervención, además de la Iglesia Católica, de la empresa evangélica, y de los empresarios comerciales motivados sólo en el lucro en el campo educativo.

Los neoconservadores ayudarán al mercado por medio de la construcción de un nuevo sentido común que le permita a cada uno autorregularse, buscarán controlar a las masas restableciendo la responsabilidad individual, es decir diferenciando y atomizando la sociedad. Buscan desactivar las demandas populares -descalificándolas, segregándolas o estigmatizándolas como el enemigo terrorista- desplazando la problemática nacional a las provinciales, locales, regionales o sectoriales. Niegan lo político como bien común e instalan en la educación valores de conformidad, de resignación y de aceptación -como se presentó en anteriores capítulos- provocando que cada individuo perciba que el fracaso es individual, que se avergüence de ello y se repliegue a las relaciones primarias de la familia o la religión.

Así, cada fracaso o abandono en el sistema de educación, se advertirá como propio, como singular, lo que profundizará aún más el aislamiento y el sufrimiento de aquellos sectores alejados o a los que se alejó del sistema. Porque además se instalará que dicho fracaso educativo responde a lógicas genéticas, naturales y nunca como constructos sociales. Lo logran impartiendo una política de terror, de castigo severo, de penalización si los individuos no se ajustan al nuevo orden disciplinador. Toda crisis puede ser presentada como pasajera y se la minimiza, como apocalíptica o como efecto de una política social que nunca responderá a lógicas económicas.

Para finalizar se podría adscribir a lo planteado por Pablo Gentili, que, a mayor inversión educativa, mejores condiciones educativas, sin embargo, un aumento en la inversión educativa no siempre ha redundado en beneficios para los más pobres y excluidos. “En efecto, los más ricos parecen tener una mayor capacidad de absorción y aprovechamiento de la inversión pública en educación. Al mismo tiempo, los altos niveles de corrupción y la incompetencia administrativa hacen que muchos recursos públicos destinados a financiar la educación se pierdan o se despilfarran con un alto costo [...]” (Gentili, 2007, p.28) Los más pobres tienen menos capacidad para subsidiar o dar respuesta a la irresponsabilidad de quienes detentan el poder administrativo y económico.

Sin lugar a dudas, el sistema educativo no sólo está vinculado con el sistema económico y político sino y sobre todo con el sistema social, así una reconfiguración de las funciones que cumple la

educación no serían posibles sin la real transformación del marco social en los términos de comunidad, de sociedad y no de individuo. Si no se establecen políticas para que estos sistemas se articulen, sólo se admitirán en nombre de la reforma algunos ajustes, se corregirán algunos aspectos de forma de mantener intactas las determinaciones estructurales de la sociedad. Con la prescripción de aumentar la matrícula escolar en los '60 se requirió el avance en materia de obra pública en la provincia, la construcción, reparación y ampliación de edificios escolares y culturales, la ampliación de becas y subsidios para estudiantes, Bibliotecas Populares, clubes deportivos, etc., sin embargo, algunas estructuras funcionales y conservadoras de la provincia tendieron a reforzarse. Pareciera que se ajustaron y “acallaron” algunos intereses particulares o sectoriales, pero la norma general constitutiva del capitalismo establecido para la reproducción, no se vio modificada en absoluto.

García, propuso una reforma educativa provincial en consonancia con las políticas nacionales, reforma que tendió a buscar de la manera más eficiente, el aumento de la productividad, que, mirada en clave de capitalismo competitivo, se constituyó en mecanismo reproductor de las lógicas desigualadoras constitutivas de aquel. “El capital es irreformable porque por su propia naturaleza, como totalidad reguladora sistémica es *incorregible* [...] el capital debe permanecer indiscutible” (Mészáros, 2008, p.23) y esto implica el abandono por siempre de toda lógica que tienda a la transformación social y educativa como derecho social. O lo que propone el mencionado autor, que es imprescindible “romper con la lógica del capital”. ¿Qué condiciones de posibilidad tiene esto para Latinoamérica y para Argentina en particular? Y si es más acorde construir políticas públicas en general y especialmente en el campo educativo que impliquen una defensa de la educación como derecho social en los términos de comunidad, o de lo común como lo plantea Laval.

En las lecturas realizadas para la presente tesis, se pudo advertir que sólo a través de la lucha de los movimientos sociales y educativos se pudieron fisurar algunas áreas que pretendían consolidarse, quizás construyeron racionalidades diferentes de aquellas desarrollistas y neoliberales que activamente obstaculizaron un avance mayor de las políticas implantadas en la región. Produce cierta esperanza la frase de Lenin citada por Mészáros “las clases dominantes ya no pueden gobernar como antes, y las clases subalternas ya no quieren vivir como antes” (Mészáros, 2008, p.47) Este parece ser el motor social que podría producir un giro en la toma de decisiones a favor de un Estado fuerte que se estructure para el pueblo y con el pueblo y no para y con los intereses de las multinacionales.

En definitiva, el modelo desarrollista/moderno y el neoliberal/neoconservador en materia de política económica y educativa reposaron en fundamentos similares para estructurar la propuesta en el pensamiento liberal conservador, perpetuaron así las opciones del pensamiento binario, utilizaron dispositivos de exclusión y segregación para los sectores que requerían mayores políticas de cuidado e integración. Profundizaron la dependencia económica, política y cultural, militarizaron todas las áreas, defendieron una drástica restricción de la democracia, fortalecieron el modelo de organización económica capitalista, montaron discursos para demonizar el Estado, el espacio público y santificaron el valor puesto en el mercado. Impulsaron el ajuste estructural y la iniciativa privada; mercantilizaron las relaciones sociales, negando la política como elemento constitutivo de dichas relaciones. Esto fue acompañado por fuertes procesos de despolitización histórica y social y la naturalización de lo social, culpabilizando a las víctimas de su condición de

pobre, en un continuum para aniquilar la conciencia histórica, silenciando y anulando las historias de otros sectores sociales. Utilizaron discursos del movimiento progresista y los redefinieron para incorporar nuevos componentes que tendieron a ser funcionales con el proyecto homogeneizador. Se estructuró el modelo de la racionalidad instrumental, basado en la eficiencia y en la productividad. Monopolizaron el conocimiento. Impulsaron la constitución subjetiva de un hombre adquisitivo, individualista, mezquino, flexible, adaptativo, altamente competitivo y profundamente despolitizado. Ambos modelos de país, situaron en el centro de la escena a la educación como un servicio educativo por sobre la construcción de un derecho social para todas y todos.

CONSIDERACIONES FINALES

“La emancipación como ariete para la transformación latinoamericana”

Esta tesis “*Lógicas de poder político-económico y educativo del Desarrollismo en San Juan 1958-1962*” tuvo el propósito, en un plano general, de abordaje y acercamiento a elementos que permitieran reconstruir la conciencia histórica en el campo educativo y en un plano más específico, reconstruir una historia vinculada a un periodo importante en la provincia de San Juan, con el gobierno del Dr. Américo García durante la presidencia de Arturo Frondizi. Aunque pueda resultar anacrónico para algunos, constituye todo un desafío, pues se trata de una época fundante para la inserción en el análisis educativo del vínculo entre política y educación (1958-1962). Además, llevar a cabo una producción escrituraria en torno a aquel período resulta, amén de su complejidad, una labor digna de cautela; más aún cuando se es principiante en el proceso escriturario en el campo histórico.

Los sentidos inscriptos en la presente, se definieron en la convicción de que la reconstrucción histórica sigue siendo centro de análisis y discusión para repensar incansablemente los vínculos entre la política, la economía y la educación implementados por el modelo Desarrollista. Periodo significativo, además, por la impronta y la persistencia de la concepción liberal en la historia del siglo XIX, en estrecha afinidad con la doctrina económica del *laissez faire*, resultado también de una visión del mundo armónica, homogénea y segura de un progreso benéfico, y al parecer infinito, hacia sentidos de un orden soberano. Así mismo, la persistencia en la concepción alentadora del propio interés y de una mano invisible -el mercado- que velará por la armonía universal.

Porque recuperar la memoria del pasado, y como consecuencia necesaria, nos permite la comprensión y elaboración de alternativas para referenciar la construcción de un futuro que se acerque a mejores condiciones de igualdad social.

Desde el estudio particular del caso de la provincia de San Juan, en tanto expresión fáctica de la aplicación del modelo desarrollista, este trabajo investigativo y de análisis, se propuso identificar características diferenciales respecto al proyecto nacional, en lo concerniente a su política educativa y en virtud de esto, poder determinar cuáles fueron las funciones sociales que se le requirió cumplir a la escuela. Visualizar, además, las continuidades /rupturas entre las políticas desarrollistas y los modelos neoliberales de la década del noventa. No obstante, la necesidad de acercarse para identificar ciertas notas que emparenten al proceso en estudio con el peronismo precedente, en relación a la ampliación de oportunidades educativas durante el Gobierno de Américo García, identificando si se apuntó más a las necesidades del mercado que a una distribución de los que denominamos, con Adriana Puiggrós *saberes socialmente productivos* atendiendo a las necesidades de la sociedad con una visión más amplia.

El desafío planteado en la presente investigación consistió en abordar ciertas manifestaciones socio económicas del Siglo XX, en su carácter articulado y dinámico; aun cuando estos mismos acontecimientos pudieran haberse presentado aislados, atomizados y en compartimentos estancos. Se intentó identificar procesos en los términos de una dinámica de los *sistemas-mundo* sustentados en la caracterización de una geopolítica de las *economías-mundo*, que habilitara cierta comprensión sobre el sistema-mundo. Una dinámica geográfica amplia dentro de la cual existe una

división del trabajo y por lo tanto un intercambio significativo de bienes básicos o esenciales así como un flujo de capital y trabajo entre variadas unidades políticas que tienden a sostenerse y perpetuarse con características diferenciales a través de un sistema interestatal económico político capitalista.

La invención geopolítica del llamado Tercer Mundo, fue condición *sine qua non* para perpetuar a través del binomio, duplas necesarias para el equilibrio justo del universo. Los intentos descolonizadores y revolucionarios debían ser aniquilados para recrear constantemente la condición de subdesarrollo para Latinoamérica es así como se fue constituyendo el Desarrollismo como *la* teoría económica referida al desarrollo y en el que dicho discurso, de corte evolucionista y naturalista se basó en un tratamiento capitalista de la pobreza, infantilizándola.

La teoría clásica y neoclásica sostuvieron la noción sobre el desarrollo como un conjunto de individualidades, armónicas, en respeto a leyes y que, dadas las condiciones naturales, se podía avanzar o detener, según niveles de aspiración de cada unidad individual. Dicho desarrollo, nunca fue pensado en los términos de los condicionamientos históricos y políticos como causales del deterioro de las condiciones de vida de los pueblos, y menos aún como componente para poder construir mejoras en la calidad de vida humana en términos de transformación cultural, autonomía, mayores libertades etc.

Sin embargo, planteos antinómicos de corte socialistas y progresistas estuvieron presentes fisurando y tensionando, de una u otra manera, aquellos postulados, en la convicción de que las condiciones de pobreza, de analfabetismo se tenían que encarar con un Estado presente, mediador del mercado, ocupado de la organización pública y abogando por el bienestar colectivo, a través de la búsqueda de la distribución de los recursos con un fuerte sostenimiento de los enfoques históricos y sociales.

De la interpretación diferencial de los procesos económicos y sociales de la región proveniente de la vertiente de pensamiento latinoamericano de corte socialista alentados por la Revolución Cubana y el corpus teórico de las producciones de grandes intelectuales de izquierda habilitaron a nuevas reflexiones para la constitución de la Teoría de la Dependencia, considerando que el subdesarrollo no se corregiría con la importación de modelos económicos de países desarrollados, sino con la transformación de las relaciones económicas y políticas entre el Norte y el Sur. Una de las razones de la decadencia del modelo desarrollista se debió a la incapacidad del capitalismo de reproducir experiencias exitosas de desarrollo y bienestar de los pueblos en sus ex colonias, que iniciaban su proceso de independencia a partir de la Segunda Guerra Mundial.

La creación de la Alianza para el Progreso y del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social fue la respuesta de un Kennedy inquieto con la nueva embestida revolucionaria, serían la pieza clave para la formación de los planificadores tecnocráticos y la asesoría a los gobiernos latinoamericanos a fin de ayudarlos en la planificación racional, constituyendo una nueva colonialidad. Junto a estos organismos la creación del Sistema Interamericano se consolidó en una consistente academia de golpes de Estado o intervenciones militares abortando proyectos políticos que interfirieran con los intereses de la política autoritaria y liberal de la Casa Blanca. La integración americana, requería por un lado subordinar la vida nacional a su dirección y a las formas tradicionales de socialización de la cultura, de los valores y de las prácticas que éstas involucraban y por el otro, exigía el apoyo absoluto frente a la embestida cubana.

Los países del Norte apostaron a la figura del Dr. Frondizi en la presidencia, quizás por su trayectoria o quizás, porque se advertía que podía constituirse en un importante oponente del peronismo. Sin embargo, los mensajes de candidatura, los grupos que lo habilitaron para ganar las elecciones en el año 1958, las tendencias hacia la idea de establecer un plan de gobierno económico keynesiano, produjeron cierto desaliento en los países del norte.

Escenario que le provocó a Frondizi oscilaciones constantes entre simpatizar con Kennedy dada su necesidad de recibir ayuda crediticia y encontrarse en secreto con el “Che” Guevara en Buenos Aires; sin embargo, en momentos de tomar una decisión, se abstuvo. Esto jaqueó aún más su gobernabilidad. Imponiéndole un programa de gobierno basado en el ajuste estructural, mayor dependencia política, tensiones y malestar social.

En lo que respecta a la implementación del Plan CONINTES, los discursos de Frondizi se sostuvieron firmes respecto de llevarlos a cabo en nombre de la paz y el orden constitucional, sin embargo, en el ámbito provincial, se advirtió cierta ambigüedad respecto de las funciones que debían de cumplir las mencionadas fuerzas. La interpretación del desarrollismo respecto a los “nacionalismos de fines” habilitó la acción de las fuerzas militares como la estrategia de ejemplaridad de una nación controlada y en paz, requerida por los Estados Unidos como pre-requisito para la ayuda crediticia.

El Desarrollismo, lejos de ser un proyecto tendiente a mejorar las condiciones de vida de la región latinoamericana, instaló un sistema ideológico que marcaría continuidades y rupturas en la manera de interpretar los fenómenos sociales y políticos; sostenido en discursos de verdad, productor de nuevas modalidades de conocimiento y poder, de nuevas prácticas, estrategias, leyes, teorías, etc.; todo el relato fundado sobre la quimera del desarrollo, el progreso, el bienestar, etc. Sostenido por sectores de la burocracia nacional, en consonancia con la clase dominante del país central, reforzando un modelo de estructuración y jerarquización de poder a escala internacional, condición de reciprocidad entre Estados Unidos y Argentina y, a la vez, entre el proyecto nacional y el provincial.

Ideología basada en el sacrificio sólo de los sectores más vulnerables, casi un revival de antiguos postulados colonialistas, sustentada en el modelo económico de acumulación capitalista como cimiento para el futuro modelo competitivo de los años noventa.

Periodo, como otros en Argentina, que para mantener regulada la conflictividad social, buscó dominar el pensamiento y la acción a través de la elaboración de ciertos conceptos, postulados como *formas de conocimiento*, que regulados a través de un *sistema de poder* encauzaron construcciones de una subjetividad “subdesarrollada”, “carente”, “infantil” y “analfabeta” y la aplicación de *aparatos eficientes* y racionales que articularon las formas de conocimiento con las técnicas de poder.

El relato de la integración regional -como política social-, para alcanzar el desarrollo -como política económica-, fue la clave para impregnar un nuevo orden de cosas para la nación, bajo el relato de avanzar hacia una *economía de abundancia a largo plazo*.

Algunos sectores interpretaron que la inversión extranjera, lejos de resultar benévola y merecedora de eterna gratitud, solidificaría los mecanismos de explotación y la acumulación del capital para los países inversores. La competencia fue el mecanismo regulador de precios; la función del Estado en materia económica consistió en gerenciar y administrar políticas, defender la acción de cualquier

acto comunista, dar garantías de los acuerdos, legislar y hacer respetar la propiedad privada; produciendo el cambio de la estructura económica.

La construcción del enemigo comunista y/o peronista resultaba ser una amenaza para el expansionismo y como dice el refrán que “...el miedo no es zonzo, ni anda en burro...”; se sabía que el movimiento peronista alentaba por la implementación de un gobierno nacional y popular. Indudablemente las diferencias con el peronismo eran notables respecto a la interpretación que hacían de la noción de Nación.

En la dimensión económica, el Estado nacional interpretó que se debía desalentar el consumo estimulando la inversión, que el responsable de la crisis económica además de ser el peronismo que había agitado al *populacho*, se encontraba en la clase obrera, que *extralimitaba su ámbito de decisión empresarial interviniendo en la toma de decisión pública* y además era un exceso para el Estado, se legitimaron las ayudas de capital extranjero, fomentando la iniciativa privada.

En los comienzos de gestión, el Estado provincial marcó sus líneas de acción para la implementación de una política pública productiva -como era el caso de la vinícola o como la organización del Plan Cordillerano- tanto del campo como de la industria; tanto del pequeño, como para el gran productor. Proyectaba un modelo diferenciado del de la política nacional, respecto de la consideración de un sujeto político con identidad regional y que fuese protagonista y beneficiario de lo que produciría. Sin embargo, en medio de dichas expresiones, el gobernador entendía, que *el rol del Estado debe servir solamente como impulsor, como respaldo de la acción privada*. Rasgos liberales acompañaron las decisiones futuras.

El escenario económico y social de corte liberal-conservador encorsetaba cualquier intento progresista y popular. Así se fue configurando un proyecto de Estado provincial que auxiliaba y subsidiaba a los sectores que sólo lo necesitaban, la interpretación evolucionista y natural de los procesos económicos, la convicción respecto a que el desarrollo de San Juan se lograría sólo con *estabilizar las cuentas financieras de la provincia -herencia de la gestión anterior- y racionalizar la administración pública*, como prerrequisito *para el aseguro de un futuro de felicidad*. Discursos anunciadores de un modelo desarrollista que ya había penetrado.

Este nuevo modelo de desarrollo significó una sustitución acelerada de la estructura productiva tradicional, se requería que la fuerza de trabajo fuera competente en los distintos niveles y calificada con respecto a las necesidades de la gran industria, *el esfuerzo provincial debía de ser hecho al máximo*. En las investigaciones realizadas, no se advirtieron mediaciones de las condiciones en las que se produce ese desempeño. No se habla tampoco de pleno empleo, ni sobre las condiciones del mismo; tampoco se advierte que se articule este proceso de crecimiento económico - necesario, por cierto- con la integración de la educación para el trabajo en aquellos sentidos que propendan a la formación y consolidación del acervo cultural de los sanjuaninos.

El modelo desarrollista enfocó el interés sólo en la producción y no en las condiciones de esa producción, ni en la formación de identidad laboral, ni en la consideración de la dignificación del trabajo, tampoco en los sentidos que conlleva para el propio sujeto. En este marco la educación se constituyó en el centro de escena de un modelo económico, lo que implicó un giro significativo de aquellos sentidos fundantes que la constituyeron.

El proyecto revolucionario de Sarmiento, aun con la instauración de la matriz desigualadora de “civilización o barbarie” del Siglo XIX, contuvo el ideal de formar al ciudadano para que sirviera a la Nación. Pensó que la universalización de la escuela dependía la construcción de la Nación, que

existían otros factores aparte de la escuela, pero sabía también que sin la escuela no habría unidad nacional; respecto a la construcción de esos significados que estaban vinculados con la construcción de la identidad política nacional. Este proceso de construcción revolucionario implicaba integrar a los individuos en una idea de ciudadanía.

Dicha idea, en este siglo, fue cobrando fuerza y fundamentalmente para el Siglo XX se cristaliza en la idea de los procesos de escolarización con el desarrollo de los Estados de Bienestar. Se comienza a considerar, que además de prometer la integración política, social y cultural a la Nación, la escuela debiera servir para integrar económicamente a los individuos a la vida social.

Este elemento fue significativo, por lo cual, también se pensaba en integrar económicamente a la Argentina con las lógicas capitalistas que se estaban configurando en el resto del mundo.

Algunas regiones de Latinoamérica y la Argentina de los años sesenta consideraron, por recomendaciones de los Organismos Internacionales, que el país necesitaba dejar atrás formas coloniales, tradicionales/subdesarrolladas y adecuarse a modos de producción evolucionadas, tecnologizadas, industrializadas/desarrolladas mirando a las sociedades del primer mundo. La cuestión de la escolaridad como factor económico comenzó a considerarse de manera consistente.

Era imprescindible modernizar al país, a la provincia y a la conciencia de todo un pueblo; es así que se planificaron racionalmente las instituciones para que fueran eficientes para generar tal conocimiento, con el objetivo que el “árbol de la investigación” de los países del norte se implantara en la Argentina. La transculturación, significaría la superación de la carencia, del estado de ignorancia y de infantilismo de los latinoamericanos, internalizando la cultura civilizada que los centros del capitalismo mundial difundieron y que la burguesía nacional lo tradujo en bondades mágicas. La hegemonía del norte determinó, que, dado que las causas del atraso eran internas, las soluciones, por ende, necesariamente tenían que provenir del aporte externo.

Trasplante con características semejantes al original, obturó las condiciones de posibilidad para la participación de los sectores en las decisiones en materia de política educativa, de un desarrollo reflexivo, autónomo y las posibilidades de investigar modos alternativos de conocimiento.

La internalización de variadas estrategias modernizantes de la pobreza, se montaron a través de relatos, enunciaciones, normativas, leyes, declaraciones cartas y proclamas internacionales, imágenes y prácticas legitimadoras del poder hegemónico de los yanquis, respecto de sus virtudes humanitarias y caritativas hacia la condición de pobreza y los pobres. Una formación discursiva consistente, dogmática, de funcionamiento de lógicas individuales, desde la Promulgación de la Ley de Enseñanza Libre hasta las normativas mecanicistas en la elaboración de un control exhaustivo del trabajo docente de parte de las decisiones de política educativa provincial.

La educación fue adquiriendo una funcionalidad económica por medio de la estrategia de la planificación con el discurso de la racionalización y sistematización y la expansión lineal con énfasis en la educación primaria, pensada en detalle a partir de dicha propuesta de planeamiento, sobre la base en la creencia de que el cambio social, y específicamente la problemática educativa, podía ser manipulado, dirigido y producido a voluntad.

La Escuela se configuró como herramienta de integración de política cultural y con integración cultural, habría integración económica. La integración cultural, se basó en una serie de valores morales fundamentales para el desarrollo económico, lo que significó la necesidad de un cambio de mentalidad para configurar una nueva matriz cultural, ahora con valor económico.

Así, el sustento teórico de esta nueva realidad lo da la Teoría del Capital Humano, y como fundadora del campo, la Economía de la Educación con una sólida idea, que la educación es un capital humano y en cuanto tal, es una inversión; entendida además como un proceso de transmisión de conocimientos, habilidades y valores en igual condición del trabajo, del capital, la tierra, etc.

Los postulados neoclásicos, al penetrar en el campo de las Ciencias Sociales consideraron a la educación como recurso humano, por consiguiente, la mejora en la productividad consistiría en formar en cada estudiante en un cierto grado de habilidades y destrezas, dentro del sistema educativo, en la búsqueda por optimizar el uso del tiempo, permitiendo así una elevación del producto final. Dicha reforma requería que la educación -entendida como un proceso de desarrollo- dejara de ser un gasto para convertirse en una inversión.

La formación en recurso humano y su consecuente inversión, le permitiría a la nación y a las provincias abandonar su condición de subdesarrollo con la adopción de un paquete de medidas desarrollistas. La inversión consistió en una articulación de tipo funcional, a-histórico y con rasgos despolitizados, sólo poniendo el eje en lo que respecta a la productividad ideal que un trabajador debe poseer para incrementar la riqueza económica de un país, considerando exclusivamente los beneficios monetarios como fin. Y en el campo educativo, la búsqueda desenfadada por las credenciales escolares.

La correspondencia educación-trabajo, tenía que ser de término a término, tales pretensiones relegaron el factor de la clase social y cultural y por otra parte el sistema educativo no solamente produjo capital humano, sino que fue segmentando la fuerza del trabajo, obturando el desarrollo de la conciencia de clase y legitimó de alguna manera la desigualdad económica, al proporcionar un mecanismo de meritocracia asignando a los individuos posiciones laborales desiguales.

El acuerdo celebrado entre la provincia y el CONET dio evidencias de la continuidad del proyecto, impulsando a todos los jóvenes a la terminalidad de la escolaridad, estímulo que, al pasar a depender de la Dirección General de Escuela, su formación alcanzaría reconocimiento oficial ampliando sus expectativas personales y laborales.

El ideario social de los jóvenes sanjuaninos, se estructuró sobre la base de insertarse social y económicamente y para disminuir los alarmantes niveles de incertidumbre social y laboral con que ellos ingresan al mundo adulto. La impronta económica/tecnicista con criterios de competencia, en el desarrollo de habilidades y destrezas y en la búsqueda de la formación de la mano de obra calificada, constituyó la concepción desarrollista del progreso.

Se pudo identificar, además, la función estamentalizadora de la escuela, en tres tipos de circuitos de enseñanza, lo que tendió a ampliar la brecha entre aquellos jóvenes que continuarían estudios “superiores” y a aquellos que dedicarían su vida al trabajo manual, artesanal; lógicas clasificatorias que perduran en el imaginario colectivo de los sanjuaninos entre el saber instrumental y práctico y el saber intelectual.

Los contenidos curriculares para este nivel de enseñanza presentaron al trabajo, en los términos de un precepto moral, de buenas costumbres, de hombres de bien y alfabetizados. Los saberes que integraban la propuesta curricular para el nivel secundario, eran de tipo instrumental, práctico acorde con la especialidad que cada joven optaba: el modelo requería sectorizar e institucionalizar la educación para el trabajo, en un circuito paralelo que comenzó recién en el nivel medio de educación.

En definitiva, la teoría liberal burguesa de la economía cierra el círculo de la idea integradora de la escuela, porque le agrega otra función monopolizadora, la función económica del campo educativo. La escuela -en esta etapa- servirá para garantizar el desarrollo de la sociedad periférica subdesarrollada, tradicionalista y colonial respecto de un centro como lo es Buenos Aires respecto de toda la Argentina.

Discursos de racionalidad se alternaron con otros provenientes de las tradiciones filosóficas consolidadas en la pedagogía tradicional, sobre todo el espiritualismo de raíz católica. Dicha alternancia de teorías y políticas de corte tradicionalista y moderno profundizaron más fisuras, contradicciones en la definición del tipo ideal de hombre/ciudadano buscado, para establecer una ideología hegemónica que sustentara las prácticas de dominación instauradas en el ámbito educativo. Siendo, al mismo tiempo, habilitadoras también de espacios de coyuntura para la toma de decisiones contenidas en un modelo regional, nacional y popular.

En relación a estos aspectos, se advierte cierta discontinuidad entre el proyecto nacional y la política educativa provincial, que, si bien se promulgó la Ley de Enseñanza Libre aun con núcleos de resistencia, Frondizi mantuvo mayor simpatía con la Iglesia Católica que lo que pudo advertirse en Don Américo García. El mensaje educativo que atravesó esta etapa fue centrado en las funciones apostólicas y sacrificiales del docente en su noble misión vocacional de enseñar.

En relación a esta línea pedagógica no se advierte, que la política educativa provincial -aun declarada la filiación católica apostólica romana del Sr. Gobernador- incorporara la propuesta de enseñanza religiosa dentro de la programación curricular durante el periodo estudiado, sin embargo, se difundieron las concepciones católicas de referentes de la Iglesia a través de cursos, seminarios y charlas entre los docentes, habilitando el aula como espacio de confesionalidad. Este componente religioso y sobretodo “cristiano” también fue parte constitutiva del modelo capitalista para individualizar sufrimientos, penas, pobreza y como un modo de disciplinar y armonizar comportamientos considerados disfuncionales. El componente religioso se advirtió en la interpretación capitalista del sacrificio que además de la culpa, la resignación y el orden de la divinidad como creadora de acontecimientos buenos y malos en los términos de la moralidad.

Si bien se podría pensar que las propuestas pedagógicas fueron contradictorias, sin embargo, la vertiente espiritual católica -fortalecida más por el proyecto nacional que por el provincial- sirvió de sustento ideológico a las recientes vertientes tecnocráticas científicas en el sostenimiento de una pedagogía dependiente y para la dependencia. En esta circularidad de ambas vertientes, se evidencian por otro lado núcleos crítico-sociales; aunque éstas no llegaron a consolidarse en las escuelas argentinas, sin embargo, penetraron notablemente las conceptualizaciones en materia de educación de adultos, educación rural, etc.

La insistencia de fortalecer en la sociedad el sacrificio, el esfuerzo y la austeridad, tuvo connotaciones que además de religiosas fueron políticas y económicas. El componente significativo que comienza a cobrar consistencia de la mano de la planificación fue la racionalidad exigida al hombre, lo que implicó una optimización de su esfuerzo físico, intelectual y emocional a la vez individualista y egoísta. Si una política económica de ajuste y con un mercado en los años sesenta que ya se presentaba competitivo, requería necesariamente de un comportamiento sacrificial y notable -de los trabajadores- para el bien de todos, a largo plazo. Al respecto, la política de estado provincial, le pidió a los sanjuaninos cierta racional inexistente; se les exigió la colaboración a los docentes para que no se ausentaran de las aulas, a los trabajadores que hicieran un esfuerzo más para integrar a la provincia a la altura de las grandes naciones; lo que en definitiva

los trabajadores/es debían colaborar en el sostenimiento para una sociedad armónica y justamente equilibrada.

Para consolidar un esfuerzo racional y convincente, el modelo requería despolitizar y deshistorizar a los trabajadores y a los estudiantes. La política educativa tendió a sesgar el conocimiento, neutralizando valores, reduciendo la producción de un conjunto de habilidades intelectuales al desarrollo de determinadas actitudes, a la trasmisión de un determinado volumen de conocimientos que funcionaron como generadoras de supuestas capacidades de futuros trabajos y consecuentemente de producción. De esa manera, se esperaba que la tasa de retorno se pareciera a lo pronosticado, con un sesgo marginador de otras consideraciones humanas.

La modernización implicaba no sólo la implementación de técnicas de industrialización para el avance económico, sino la adopción de pautas culturales al estilo de esa modernización; a través de la homogenización de los comportamientos, del disciplinamiento de las mentes y cuerpos, en formas adecuadas y civilizadas de comportarse, o formas correctas de pensar y sentir. Las nuevas y reformadas instituciones, serían las mensajeras del discurso disciplinador en el campo del conocimiento y la formación de los profesionales expertos se constituirían en el engranaje adecuado, requerido por el modelo, para presentar “la verdad en términos absolutos”.

El concurso para ascenso de cargos docentes en la política provincial, estuvo orientado en esta línea, estableciendo criterios eficientistas y tecnocráticos de jerarquización para calificar posteriormente su desempeño. La interpretación capitalista se basaba en que, si se los jerarquizaba y moralizaba, se obtendría de ellos menor pereza y menor desidia, en definitiva, el objetivo era adoctrinarlos para que fuesen más eficientes.

Las notas de conceptos para los docentes y las calificaciones para los alumnos, constituyeron formas de monopolización del saber, escindiendo y consolidando la división del trabajo en intelectual y manual, y como dichas unidades de medidas no son ingenuas, terminaron seleccionando entre los que son portadores de los distintos tipos de distinciones o calificaciones y los que no lo son. Nuevamente, la carrera desenfrenada para llegar aceleradamente a ganar el podio de los mejores, de los más aptos.

La transversalidad de la perspectiva eficientista, provocaba la ilusión de un pasaje -casi natural- de un estado de estancamiento, improductivo, a otro más evolucionado, jerarquizado, productivo y moderno. La institucionalización de tan significativo avance, se llevó a cabo a través de la creación de la “Junta de Clasificación y Disciplina Docente”, organismo que ordenó el Estado docente, legitimado por el sistema credencialista.

La visión optimista en la ciencia y en la tecnología, requerida por el escenario modernizador y de fuerte competencia tecnológica con el bloque soviético, hace entrar en escena al campo educativo como instrumento insustituible para renovar ese conocimiento científico del que se extraen las tecnologías necesarias para impulsar el progreso, especialmente el económico.

Para la renovación de dicho conocimiento eran necesarias partidas presupuestarias significativas. Dicha inversión se inscribe en la idea acerca de insistir tanto en los rendimientos sociales como en los privados o individuales, para ello se tendrá que universalizar la educación, lo que conlleva a igualar las oportunidades y los ingresos de cada individuo, que también aumentarán, al incidir en la productividad del trabajo.

Esta posición se tradujo en la política nacional y provincial, en dos dimensiones, la dimensión social o macroeconómica y la dimensión individual o microeconómica.

La dimensión macroeconómica estuvo dada -a comienzos de la gestión- por un aumento de los costes públicos y privados en educación, a nivel regional/nacional, que, junto con otras inversiones, significó un aumento de la renta nacional. Por lo investigado en la provincia, se llevó a cabo una fuerte inversión en refacción, creación de edificios escolares y culturales, la organización del Estado Docente, la creación de una Junta de Clasificación Docente con designaciones de funciones, formación de docentes, concursos de cargo de ascenso, así como tendidos eléctricos y sistema de potabilización de agua. Sin embargo, con la implementación del segundo modelo de sustitución de importaciones y consolidado el modelo liberal conservador, se comenzó con un proceso de desinversión al interior del sistema. Esto fue documentado a través de las entrevistas y de las Actas del equipo técnico de la Dirección de Escuelas de la provincia y medios de comunicación, advirtiéndose la escasez de materiales de enseñanza, de bancos, deterioro en el mantenimiento de las instituciones escolares y culturales, demora en el pago de los salarios, etc.

En esta segunda etapa del modelo de sustitución de importaciones, se solidificó la continuidad de la teoría de neoclásica del desarrollo expuesto por Schultz, interpretación que, en su versión fáctica en la aplicación del modelo desarrollista liberal provincial, comenzó a mutar aquellos sentidos fundantes de la escuela argentina. El “Plan de austeridad” impulsado también desde la Dirección de Escuelas, constituyó el componente sacrificial y la medida antipopular que debían hacer los docentes y estudiantes para poder vislumbrar una etapa de una educación de calidad a la altura de las grandes ciudades o traducida en la mejor expresión de época de alcance nacional: *“había que pasar el invierno”*.

En la dimensión individual, un aumento de los años de educación escolarizada, daría lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador en su puesto de trabajo y por consiguiente una mejora de los ingresos. El propio individuo se debía beneficiar de esa inversión. El discurso desarrollista instaló el relato capitalista respecto a los beneficios de aumentar y acumular sacrificial e individualmente educación/escolaridad para mejorar la posición social y mejorar la movilidad social ascendente.

Así, el estado provincial dispuso del otorgamiento de un sistema de Becas y Subsidios destinados a los estudiantes y a las instituciones; mediaciones de lógicas neoclásicas de la economía, no tienen que ser entendidas ni como la posibilidad de acceder inmediatamente al trabajo, ni a alcanzar niveles de equidad social, ni a la apropiación de saberes significativos. Se entienden como mediaciones propias y necesarias del capital, enmascaradoras del hambre de los estudiantes a través de las asignaciones individuales.

El componente sacrificial en clave de justicia, fue significativamente diferenciador de la política peronista, dado que se trabajó en la redistribución de las riquezas del país situando la dimensión política por sobre la dimensión económica en el centro de la escena de desarrollo. Estaba claro, además, que el movimiento peronista había ya consolidado derechos y garantías laborales para los trabajadores y esto no convenía para las lógicas modernas de organización del trabajo y de la escuela. Sin embargo, las pretensiones desarrollistas apostaron a una cuestión social diferente, el modelo requería disciplinamiento y orden para declarar zona franca a la acumulación de capitales de los inversores regionales, nacionales y extranjeros. Y para conseguir esa meta, se le confirió al sistema educativo esa misión.

El punto de inflexión de la inversión respecto de un exceso de bondad teórica, radicaba en otro factor explicativo: se invertirá siempre que se justifique dicha inversión a través de la medición y la acción planificada en todas las áreas, en las tasas de retorno. Para asegurarse dicho retorno, se requería una planificación racional, controlada y dirigida de dicho proceso.

Entonces, la aplicación de la teoría del capital humano en el modelo desarrollista se constituyó en una clara instrumentalización del sistema capitalista fuertemente instalado en el mundo, luego de la Segunda Guerra Mundial.

La mística en alcanzar una buena vida por medio de la acumulación de la escolaridad, ocultó a lo largo de los años una realidad impuesta por el capitalismo; esto es que la supuesta “posición social” no tenía que ser para todas ni para todos, que al ser escasa y deseable provocaría indefectiblemente desigualdad entre los individuos de una sociedad. Esta se constituiría en el motor que dinamizaría la economía; desigualdad que traducida en su versión fáctica instaló lógicas meritocráticas, del esfuerzo individual y del sacrificio casi religioso, como las claves para obtener la eterna felicidad o traducida en los términos de esta teoría “la eterna riqueza”.

Si en el mercado laboral no había lugar para todas ni para todos, y la desigualdad era el valor que dinamizaba las economías, entonces la política educativa del desarrollismo difundió e instaló un tipo de conocimiento credencialista. Debía estimular un aumento marginal de la escolaridad y se esperaba que impactara en un aumento igualmente marginal de los ingresos, es decir, el esfuerzo individual por aumentar la escolaridad y por consiguiente el trabajo, tanto como la renta, debían ser un resorte exclusivo del individuo.

Consecuentemente, la sentencia recayó en aquellos “disfuncionales” y “holgazanes” del sistema, que, interpretados como pobres y analfabetos o tradicionalistas, o comunistas, se constituyeron rápidamente como “*el*” problema de y para la nación.

La educación tuvo características circulares y dogmáticas. Es decir, lo que el relato desarrollista dispuso como determinante de la educación/escolaridad como el factor de desarrollo y distribución de la renta, se trasmuta en algo determinado, constituyéndose el factor económico como “*el*” elemento explicativo del acceso y permanencia en la escuela, del rendimiento escolar, etc. En esta interpretación crítica que elabora Frigotto, advierte además que la misma circularidad deviene de su función apologetica de la óptica de clase que representa.

Al reducir las funciones sociales y políticas, la educación /escolaridad se constituyó en un camino, un método, una técnica para lograr un fin lucrativo; para lograr desarrollar habilidades, destrezas y buenos comportamientos para obtener buenos puestos de trabajo. Y en los términos de política nacional, la función educativa/escolar resultó ser la versión fáctica del *nacionalismo de fines* que se impulsaba.

Dicha interpretación y las mutaciones requeridas a la escuela -en los años del desarrollismo- fueron componentes explicativos de las diferencias de capacidad de trabajo, de productividad, de la renta, como así también del desempleo, los despidos, la precarización laboral, etc., tanto como del éxito, desgranamiento o fracaso escolar. La base de estos supuestos, se asienta en la ideología liberal burguesa muy arraigada en la sociedad, lo que provoca para las clases trabajadoras una mística a seguir para la superación personal y familiar.

La propuesta educativa impuesta por el desarrollismo se estructuró sobre la perspectiva de la funcionalidad de la educación. Lo que requería, que la escuela mutara de aquellas funciones

fundantes políticas y sociales a las netamente económicas y para ello el tipo de conocimiento fue vaciado de los sentidos socio políticos, históricos, presentando a la trasmisión de los contenidos como neutros, dogmáticos y absolutos, viéndose dificultada su comprensión y su significación.

Sin embargo, se estimulaba la técnica y la metodología de la enseñanza a través de la recitación, la ejercitación, la retención mecánica y memorística, sin marcas de una historia construida, luchada, conquistada o perdida. Se enfatizó la ubicación del contenido en determinado orden y secuencia donde se circunscriben en una relación de contigüidad entre los elementos del conocimiento, promoviendo la fijación y rigidez.

La institución educativa y cultural y la función docente, fueron el centro de la mirada economicista, en la búsqueda de una organización racional, le demandaron desde un desempeño de tipo apostólico hasta exponerlo frente a la opinión pública. La colaboración exigida por el gobierno no dio los frutos esperados para los organismos internacionales, los sanjuaninos levantaron sus reclamos por mejoras en las condiciones laborales y de salud, lo que fue interpretado como un comportamiento desequilibrado, comunista y subversivo. La resistencia se hizo sentir. Nuevamente la interrupción de una gestión por las fuerzas militares, destituye el gobierno nacional y provincial.

El proyecto desarrollista se instaló en Argentina para quedarse, y se configuró en una nueva forma de política *de independencia dependiente*. El desarrollismo finalizó con la destitución de la presidencia de Frondizi y la gobernación del Dr. García, sin embargo, la crisis del desarrollismo -evidentemente se trataba de una apuesta político-económica más que de una perspectiva ideológica-, resolvió su suerte en la batalla estrictamente política de la legitimidad gubernamental. Quizás esto haría pensar que las líneas ideológicas “desarrollistas” continuarían en Argentina con otras figuras, otras características, otro ropaje del modelo económico capitalista.

Los discursos de Thatcher de los años ochenta respecto a **“la sociedad no existe, sólo existen los individuos”**, **“no había eso que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales seguidamente, añadió y sus familias”** y **“La economía es el método [...] pero el objetivo es cambiar el alma”** **“el gobierno no es la solución, sino el problema”**. Era el anunciador -para los años venideros en Latinoamérica- de una nueva redefinición del Estado para los países que pertenecían al “club de los acreedores”; el ataque duro al poder de las instituciones, a todas las formas de solidaridad social que pudieran estorbar con la flexibilidad competitiva, a la privatización de las empresas públicas, al estímulo para la inversión extranjera y la centralidad del poder sólo en las leyes que regularán el mercado, en un intento por restablecer la hegemonía burguesa como la salvadora de la crisis de acumulación.

La interpretación que se hacía de los conceptos de libertad y dignidad, son los referidos a libertad de mercado y de comercio, a la propiedad privada, a las empresas, al capital financiero por sobre el bienestar del pueblo. Se endiosó la libertad para explotar a los iguales, la libertad para obtener ganancias desmesuradas sin prestar servicio a la comunidad, y la libertad para beneficiarse de calamidades públicas tramadas secretamente para obtener una ventaja. Una economía competitiva como prerequisite para la libertad civil y política.

El Desarrollismo y el Neoliberalismo de algún modo se diferenciaron en el rol que le fue asignado al Estado; en el primero coordinó, gestionó ciertas acciones sociales y fue exitoso en los mecanismos que activó para el disciplinamiento de la cuestión social, se presentó débil en el campo económico y fracasó en su vertiente democrática y popular; sin embargo el segundo redefine sus funciones y sólo es garante de la protección de los mercados, el Estado no gobierna, gerencia políticas internacionales. Creará y preservará el marco institucional para garantizar el cumplimiento de la eficiencia, de la calidad y de la integridad del dinero, como así también dispondrá de las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para garantizar los derechos de propiedad privada.

Los neoliberales recrean un tipo de intervención estatal articulado con el mercado de manera violenta tanto en el plano material, como en el simbólico, garantizando cierta estabilidad ideológica y política; consolidando un nuevo orden cultural orientado a generar nuevas formas de consenso que aseguren y posibiliten la reproducción material y simbólica de sociedades profundamente dualizadas. Si el Estado neoliberal es funcional a las lógicas del mercado, el componente de **lo político** -como núcleo duro- en ambos modelos, entrará en crisis y su resurrección será la tarea utópica de los keynesianos.

La arremetida conservadora de corte neoliberal fue sedimentando en medio de dichas intervenciones militares, terrorismo de Estado; políticas económicas para hegemonizar el pensamiento latino, y el modelo económico capitalista fue ganando terreno con el relato de los beneficios de la “libertad individual”, “el lucro”, “la acumulación”. Y si por determinadas razones o circunstancias la persona no pueda integrarse a esa dinámica, y en el mejor de los casos quedase con vida, estará *outside*, solitaria, aislada, excluida, marginada de cualquier posibilidad de acceso a los bienes, no sólo económicos o materiales, sino a los bienes culturales de la sociedad a la que pertenece.

La formación discursiva neoliberal logró con éxito impregnar la forma natural en la que se piensa, se vive, se siente y se interpreta el mundo en que vivimos, produciendo un cambio de percepción de la vida y del mundo hacia un proceso sostenido de destrucción creativa, mercantilizando las relaciones humanas.

La democratización de la educación, durante los ´60, sirvió para formar y sostener una vez más el capital, tanto para los que ingresan inmediatamente a la producción como para aquellos en los se demora la inserción en el mercado, a través de elevar y exigir requerimientos cada vez más innecesarios y obstaculizadores para la comprensión y superación de los mecanismos coactivos, que a decir de los autores mencionados en los capítulos precedentes, se trató de un proceso que no tuvo nada que ver con la oferta y demanda de la mano de obra calificada. El derecho a la educación estuvo jaqueado con la promulgación de la Ley de Enseñanza Libre, indudablemente legitimadora de la iniciativa privada, fundante de las perspectivas neoliberales desempeñando un papel de centralización económica-política y de normalización simbólica considerable.

El proceso privatizador en los setenta, consolidó la segmentación con una nueva faceta que dividió la escuela pública con la escuela privada, circuitos educativos donde se combinaron las trayectorias y oportunidades de los diferentes grupos sociales en una yuxtaposición diversa de ambos subsistemas.

El impacto de estas mediaciones de explotación que impregnó el desarrollismo en el campo laboral y educativo en el marco de la economía capitalista, determinaron también el modo como el pueblo

construyó una imagen de unos y de otros en sus relaciones políticas y económicas, excluyendo lentamente los verdaderos sentidos colectivos e históricos que motivan el proceso laboral y educativo.

El eje que le otorga estructura de nuevo orden a la escuela neoliberal está basado en el fundamento de la razón económica. Ella cobrará sentido y significación, siempre y cuando sirva a las empresas y a la economía. El giro por la que está atravesada la escuela es en referencia a un nuevo ideal pedagógico, se espera que la escuela forme y capacite a un hombre flexible, altamente productivo y autónomo. El enfoque utilitarista, se logrará con el componente central de la competencia y el rol sobre la cualificación y la apropiación del conocimiento en la concepción, la producción y la venta de bienes y servicios.

La escuela del Desarrollismo, tendió a ocuparse del disciplinamiento y la moralidad de los estudiantes, futuros trabajadores despolitizados, asalariados, administradores y gerentes en nombre y en defensa del capital, y las discusiones de la izquierda no la pudieron revertir. En cambio, la escuela del Neoliberalismo se dedicó a mercantilizarla, privatizando conciencias, sentires y acciones; aun con ciertos matices y alcances, ambos periodos de la historia de la educación argentina planificaron racionalmente la política educativa con dependencia y para la dependencia. No para construir nuevos sentidos en torno a politizar a los ciudadanos y en la construcción colectiva de la utopía de real transformación social y cultural.

Entonces y para finalizar, se hace imprescindible tener en cuenta los postulados de la “Teoría de la Dependencia” para escudriñar en qué lugares se alojan hoy los polos de la dependencia, que al parecer no son como en el siglo pasado, los países centrales frente a los periféricos, sino los grupos de poder económico frente a los países subdesarrollados y reformulándola en la búsqueda de la utopía igualadora de las relaciones sociales e históricas de producción.

Por ello resulta necesario unir lo que se presenta desunido, articular lo que se presenta desarticulado y desmontar todo aquello que se presente consistente, sólido, natural y normal; por considerar que muchos de los elementos en la presente investigación fueron presentados como reales y que en cierta medida evaden la verdadera naturaleza de las relaciones capitalistas de producción.

El campo educativo debe verse como una posibilidad de auto comprensión que apoya un proyecto de vida y que debe estar orientado de acuerdo con lo que la persona es y lo que desea ser para sí misma y para la comunidad en la que vive o piensa, en consecuencia, es una decisión que no debe basarse en los mecanismos de mercado del sistema capitalista. Los valores tienen que ser los elegidos por la propia comunidad de individuos, en lugar de ser impuestos por las prescripciones reificadas del modelo. Así, la pobreza económica será posible superarla siempre que se trabaje desde una concepción educativa emancipadora en la conquista por el lugar que tiene la política.

Si en el marco de las políticas educativas abordadas en la presente tesis, se centraron en infantilizar al pobre con políticas para la pobreza, la desigualdad hacia el gerenciamiento eficiente y eficaz de los recursos, si se culpabilizó a las víctimas de las condiciones de miseria, de pobreza y de analfabetismo; si el proyecto fue despolitizar y naturalizar los hechos sociales, si se demonizó el espacio de lo público, si se insiste en la extinción de la memoria y la historia con tendencia a reprimir, silenciar las raíces históricas de los pueblos y las comunidades, si el relato discursivo es falaz, si transitar por el sistema educativo consiste en acumular conocimiento escindido, atomizado,

tecnocrático, con fines credencialistas; si todos estos condicionantes operaron y operan desde lo político, entonces resulta imprescindible oponerle una mirada crítica contrahegemónica, la instauración de una conciencia colectiva, histórica y política, recreando nuevos sentidos y significados a cada uno de los enunciados de nación, de soberanía, de democracia, de economía social, de educación, entre otros, develando y desmontando saberes y prácticas.

En este contexto y frente a estos modelos, se nos presentan los grandes desafíos para las/os educadores situados en la vertiente crítica social y progresista, que no debe consistir sólo en el posicionamiento crítico hacia los presupuestos de esta perspectiva capitalista y deshumanizante. En cambio, por sobre todo el compromiso político radica en reafirmar y renovar las discusiones de la calidad educativa en los términos políticos por sobre los técnicos, los sociológicos por sobre los gerenciales, y los críticos por sobre los pragmáticos.

En estos sentidos, situar la educación como ariete de la transformación social; equivale a advertir que mientras la escuela emancipadora tiene que igualar y consolidar los términos de una justicia social, el capitalismo es por naturaleza un dispositivo desigualador social.

Quizás, la noción sería no suprimir o hacer desaparecer a las lógicas capitalistas, sino fisurar aquellos núcleos duros del mismo capitalismo, que habiliten corrimientos necesarios para construir y reconstruir aquellos sentidos fundantes que le dieron origen a la escuela argentina y latinoamericana.

Quizás sea insistir en cuestiones más profundas. Que la escuela sea productiva para el pueblo y no para el capital. Quizás, el planteo de esta tensión radique en un acto político revolucionario hacia el interior del proceso de enseñanza y aprendizaje, como acto revolucionario que consista en poner en igualdad de condiciones y oportunidades los saberes del docente con los del estudiante. Quizás las pretensiones de Fannon y de Freire -como de tantos otros- se constituya en realidad transformadora. Los educadores y los científicos en el campo de la educación sabemos que la escuela actual se basa en el relato de una mediación del docente entre el conocimiento y el estudiante, sin embargo, dicha relación se estructura en diferenciaciones y desigualaciones en que el mismo proceso educativo reproduce, de algún modo, la práctica capitalista.

Si estamos comprometidos con la enseñanza pública y popular, tendremos que trabajar en una concientización racional, desmontando lo instituido, reconstruyendo sentidos diversos, en donde el eje esté situado en instaurar la igualdad en los puntos de partida y no en los de llegada; esta debiera ser una condición de posibilidad de todo acto político educativo. Como acto creador y libre sólo puede ser expresado de manera práctica y no sistematizada, pues perdería su esencialidad y el sostenimiento de ese presupuesto al modelizarse. Pero antes de emancipar y de enseñar a emancipar, el propio docente tiene que haber aprendido a emanciparse.

Para ello, la fuerza contrahegemónica será la alternativa necesaria para acercar una utopía educativa, que, a pesar de su magnitud idealista, resulta alcanzable. Ello supone, resignificar sentidos y constructos teóricos de “nación”, “de pueblo”, “de política”, “de sujeto”, que habiliten a visibilizar el mecanismo ilusorio con que entrapa el capitalismo competitivo. Que la búsqueda de la superación sea satisfecha dentro del campo educativo por mayor humanización y no en el capital por el exceso a la acumulación y lucro.

BIBLIOGRAFÍA

Abero, L; Berardi, L. y otros (2015): “*Investigación educativa*”. Abriendo puertas al conocimiento. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- Uruguay.

Bartol, M. (1997): “*El Archivo Benavidez y el estudio de las fuerzas políticas de San Juan (1957-1958)*”. Investigaciones y Ensayos 46. Enero- diciembre de 1996. Academia Nacional de la Historia. Buenos Aires.

Bataller, J. y Mendoza, E. (1999): “*El Siglo XX en San Juan*” La década del ´50. Bonanza económica y agitación política. Colección El Nuevo Diario. Editores del Oeste S.A. En línea: <http://www.batallercontenidos.com/media/libros/00000122/files/assets/basic-html/page57.html>

Bataller, J. (2014): “*Los gobernadores de mi memoria*”. Fundación Bataller. Solaura. San Juan. Argentina.

Bataller, J. (2019): “*Reconstrucción de San Juan (1944 - 1960)*”. Desde la Fundación a nuestros días”. San Juan al Mundo. Enciclopedia Visual. San Juan.

Betz, K. (2018): “*El Capital*” y el *keynesianismo monetario*”. Ens. Econ. 28(52) enero-junio de 2018. ISSN 0121-117X e-ISSN 2619-6573 pp. 231-259 En línea: <https://doi.org/10.15446/ede.v28n52.72513>

Bielschowsky, R. (1998): “*Información histórica. Evolución de la CEPAL*”. Artículo mencionado en la Revista de la CEPAL. Número extraordinario.

Borón, A. y otros (comp.) (1999): “*Tiempos violentos*”. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina. CLACSO. EUDEBA. Buenos Aires.

Borón, A. Gambina, J. y Minsburg, N. (1999): “*Tiempos Violentos*” CLACSO. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Calderín Pico, F. y Paz González, A. (2018): “*El capitalismo: surgimiento, características, desarrollo, transición, lucha de clases, crisis actual y alternativas*” Instituto Superior Minero metalúrgico de Moa. “Dr. Antonio Nuñez Jimenez”. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. En: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/capitalismo-surgimiento-desarrollo.html>

Calderone, M. (2004): “*Sobre Violencia simbólica en Pierre Bourdieu*” “La Trama de la Comunicación” Vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. UNR Editora. Rosario. Argentina. En línea:

<file:///C:/Users/Geraldine/Downloads/Dialnet-SobreViolenciaSimbolicaEnPierrBourdieu-4453527.pdf>

Cardoso, F. (1977): “*La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea de desarrollo*”, en Revista de la CEPAL Naciones Unidas. Segundo Semestre de 1977.

Carreño, M. (2009): “*Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire*”. En: *Theory and practice of a liberating education: the educational thought of Paulo Freire. Cuestiones Pedagógicas*, 20, pp. 195-214. Universidad Complutense de Madrid.

Ceceña, A. (coord.) (2008): “*De los saberes de la emancipación y de la dominación*” Colección Grupos de trabajo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO- libros. Buenos Aires

Chiarini, S. y otros, (2014): “*Plan CONINTES. Represión política y sindical*”. Coordinación de Investigaciones Históricas de la Dirección Nacional de Gestión de Fondos Documentales del Archivo Nacional de la Memoria, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Edición: Área de Publicaciones, Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Argentina.

Collazos, W. (2009): “*La violencia simbólica como biopolítica del poder*” ISSN 1657-4702. Volumen 9. Número 2. Edición 17. Páginas 62-75 / 2009. En línea:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v9n2/v9n2a05.pdf>

Cuvaradic García, D (2004): “*La metáfora en el Discurso Político*” Rev. Reflexiones 83 (2): 1-72, ISSN: 1021-1209 / 2004

-de San Román, P. (2009): “*Conflicto Político y Reforma estructural: la experiencia del desarrollismo en Argentina durante la presidencia de Frondizi (1958-1962)*”. Documento de Trabajo N° 6. Instituto de Estudios Latinoamericanos (IELAT). Universidad de Alcalá.

De Titto, R. comp. (2010): “*El pensamiento del desarrollismo*”. Prólogo de Félix Luna. Claves del Bicentenario. Editorial El Ateneo. Argentina

De Souza Silva, J. y otros (2005): “*La Innovación de la Innovación Institucional De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana*”. Quito, Ecuador. Red de Nuevo Paradigma.

Del Carril, B. (1960): “*La crisis argentina*”. Emecé. Buenos Aires.

-dos Santos, T. (2002): “*Teoría de la Dependencia. Balance y Perspectivas*” Plaza & Janés. Madrid. Material de uso exclusivo con fines didácticos.

El Ciudadano: “*La Doctrina Monroe y las intervenciones de Estados Unidos en América Latina*” elciudadano.com. <https://www.elciudadano.cl/justicia/la-doctrina-monroe-y-las-intervenciones-de-ee-uu-en-america-latina/04/21/>

Escobar, A. (1996). *Planificación*. En: Sachs, W. (editor). Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. Perú. PRATEC. Pp. 216-234.

Escobar, A. (2007): “*La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Serie Caracas. Venezuela colonialidad /modernidad/ descolonialidad.

Esteban Llaguno, T. (2010): “*Prolegómenos de colonialidad en América Latina*”. La planificación y la Alianza para el Progreso (1961-1965).

Fannon, F (1963): “*Los condenados de la tierra*”. Colección Popular. Tiempo presente Edición N° 47. Fondo de Cultura Económica. México.

Fernández, A. (2001): “*Instituciones Estalladas*”. Editorial EUDEBA. Buenos Aires.

Franzé (UCM) y D^a María Teresa Piñero (UNC). Universidad Complutense de Madrid España y la Universidad Nacional de Córdoba Argentina. 2018.

Freire, P. (1990): “*Revisión de la pedagogía crítica. Entrevista a Paulo Freire por Donaldo Macedo*”, La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. MEC. Barcelona

Friedman, M. (1962): “*Capitalismo y libertad*”. Universidad de Chicago. Documento de Curso: Neoliberalismo y Populismo: ¿Alternativas a la democracia representativa? A cargo de D. Javier

Friedman M. y Friedman R. D. (1979): “*Libertad para elegir*”. En línea: <https://es.slideshare.net/ivanoide1/milton-friedman-libertad-de-elegir>

Frigotto, G. (1995): “*La productividad de la escuela improductiva*”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila.

Fronzizi, A. (1963): “*Arturo Fronzizi. Mensaje al pueblo argentino. Cuatro años de gobierno y el futuro nacional*”. Editorial Desarrollo.

Fronzizi, A. (1967): “*La crisis de la Revolución Argentina y la estrategia para superarla*”. Editorial Amigos. Buenos Aires.

Fronzizi, A. (2009): “*Arturo Fronzizi. El Intelectual Desarrollista*”. Colección Bicentenario. Biografías Planeta. Argentina.

Fundación Bataller (2019): “*La tortuosa historia de la CAVIC*”. El Portal de la Fundación Bataller. De San Juan al Mundo”. Enciclopedia Visual. San Juan. En línea:

<http://www.sanjuanalmundo.org/articulo.php?id=183423>

Fundación Bataller (2019): “*Reconstrucción de San Juan (1944-1960)*”. El Portal de la Fundación Bataller. De San Juan al Mundo”. Enciclopedia Visual. San Juan.

Furtado, C. (1974): “*Teoría y Política del desarrollo económico*”. Siglo XXI editores. Bs. As.-

Garcés, L. (2007): “*¿De la escuela al trabajo?*”. Ediciones del Signo. Argentina.

Garcés, L. (2017): “*La Educación después del Estado Nación*”. Ediciones Colihue.

García Teske, E. (2008): “*Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina. Análisis desde una de sus estrategias centrales: el planeamiento de la educación*”. Revista Iberoamericana de Educación N° 46/1. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Uruguay.

Garrido Trejo, C. (2007): “*La educación desde la teoría del capital humano y el otro*”. Educere v.11 n.36 supl.36. Meridad mar. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.

Gentili, P. (1997): “*Cultura, política y curriculum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*”. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires.

Gentili, P. (2007): “*Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*”. CLACSO. Brasil.

Gentili, P. (2017): “*Los desafíos al neoliberalismo*” Opinión. El Mundo. Editorial Página 12 .En línea: <https://www.pagina12.com.ar/32115-desafios-frente-al-neoliberalismo>

Gil Villa, F. (1995): “*El estudiante como actor racional: Objeciones a la teoría del Capital Humano*”. Revista de Educación N° 306 La profesión Docente. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Universidad de Salamanca.

Gobierno de la Provincia de San Juan (1961): “*Límites con Mendoza*”. Imprenta Ceylán República Argentina.

Gobierno de San Juan (1958): “*Mensaje del Excmo. Señor Gobernador de la provincia, Dr. Américo García*”. Archivo histórico de la provincia. Biblioteca Libro N° 39. Cuerpo A. Estante 3° mensaje. 1° de mayo de 1958.

Gobierno de San Juan (1959): “*Mensaje del Excmo. Señor Gobernador de la provincia, Dr. Américo García*”. Al inaugurar el Periodo de sesiones ordinarias de la Honorable Cámara de representantes. Archivo histórico de la provincia. 1° de mayo de 1959.

Gobierno de San Juan (1960): “*Memoria de los Trabajos realizados durante el periodo 1959*”. Ministerio de Obras Públicas. Archivo general de la Provincia. Sistema Provincial de Archivos. N° 03263. San Juan.

Gobierno de San Juan (1960): “*Mensaje del Excmo. Señor Gobernador de la provincia, Dr. Américo García*”. Al inaugurar el Periodo de sesiones ordinarias de la Honorable Cámara de representantes. Archivo histórico de la provincia. 1° de mayo de 1960.

Grancelli Chá, N. (1961): “*De la crisis al desarrollo nacional*”. La UCRI y la realidad económica. Editado por el Comité de la Unión Cívica Radical Intransigente.

Guichot Reina, V. (2006): “*Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales.*” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11-51. Universidad de Caldas Manizales, Colombia. (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>)

Gunder Frank, A (1967): “*Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina*”. Artículo publicado y traducido al español.

Harvey, D. (2007): “*Breve Historia del Neoliberalismo*. Akal Ediciones. Madrid.

Historia General de las Relaciones Exteriores de la República Argentina (2000): “*La política exterior al servicio de una estrategia de desarrollo económico (1958-1962)*”. (<http://www.argentina-rree.com/13/13-019.htm>)

Hobsbawm, E. (1999): “*Historia del Siglo XX*”. Crítica Grijalbo Mondadori. Buenos Aires. Argentina

Laguado Duca, A (2011): “*Desarrollismo y neodesarrollismo. Un análisis político*” Aportes para un debate. Instituto de Investigación Política NK-IOG-A / Departamento de Derecho y Ciencia Política. UNLaM. Citado en: “La construcción social: el desarrollismo post peronista”. Buenos Aires. Espacio Editorial. Nosiglia.

Laval, C. (2004): “*La escuela no es una empresa*”. *El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Editorial Paidós. Argentina.

Lázara, S. (1988): “*Poder militar. Origen, apogeo y transición*” *Ensayo crítico*. Editorial Legasa

Legarralde, M. (2017): “*La educación en los caminos a la modernización social. Desarrollismo o revolución en América Latina (1950 – 1970)* “

López Daneri, M. y Davire de Musri, D. (1998): “*Las ideas Desarrollistas en San Juan: el Dr. Américo García en “Los hombres y las Ideas en la Historia de la Nación”*”. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Cuarto Encuentro Nacional y Regional. Mendoza.

Malberti, S. y otras (1983): “*La legislación Laica en San Juan*”. Universidad Nacional de San Juan. FFHA. San Juan. Argentina.

Malberti, S. y otras (1994): “*Su evolución histórica y proyección en la Universidad Nacional de San Juan*”. Instituto de Historia Regional y Argentina. EFU. Tomo II. Universidad Nacional de San Juan. FFHA. San Juan. Argentina.

Mariel, J y otros (2003): “*Los Telones de Arena. El Instituto Superior de Artes de San Juan 1959-1965*”. Proyecto de investigación “Historia del Teatro Sanjuanino. Repercusión del ISA en el campo intelectual de San Juan”. UNSJ. FFH y A. Instituto de Letras Ricardo Güiraldes.

Menotti, E. y Olcese, H. Coordinadores (2008): “*Arturo Frondizi. Su Proyecto de Integración y Desarrollo nacional” A través de sus principales discursos y declaraciones (1954-1995)*. Claridad. Editorial Heliasta SRL. Buenos Aires. Argentina.

Montenegro, W. (1991): “*Introducción a las Doctrinas Político Económicas*” Breviarios. Fondo de Cultura Económica.

Morgenfeld, L. (2011-2012): “*Década del sesenta: desarrollismo y golpes de Estado. Deuda Externa y Desarrollismo, Alianza para el Progreso y Revolución Cubana: Frondizi, Kennedy y el Che en Punta del Este (1961-1962)*” Ciclos, Año XXI, Vol. XX, N° 39-40.

Mouffe, Ch. (20011): “*En torno a lo político*”. Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A

Nosiglia, J. (1983): “*El Desarrollismo*”. Biblioteca Política Argentina 3. Centro Editor de América Latina S.A.

Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (1961): “*Conferencia General.*” 11ª Reunión Paris ,1960. Edición UNESCO 1961. En línea:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119

Owens E. y Shaw R. (1972): “*Reconsideración de la Teoría del Desarrollo*”. Ediciones Marymar. Biblioteca de Economía. Buenos Aires. Argentina

Palley, T. (2005): “*Del Keynesianismo al neoliberalismo: paradigmas cambiantes de la economía*” Artículos Economía UNAM vol.2 no.4 México ene./abr. 2005. En línea:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-952X2005000100007

Pandolfi, R. (1968): “*Frondizi por él mismo*”. Colección Testimonio. Editorial Galerna. Buenos Aires.

Paviglianitti, N. (1991): “*Neoconservadurismo y educación*”. Un debate silenciado en la Argentina del '90. Libros del Quirquincho. Argentina.

Pigna, F. (2013): “*Los Mitos de la historia argentina 5*”. Del derrocamiento de Perón al golpe de Onganía. Planeta Historia y Sociedad. República Argentina.

Pigna, F: “*Revolución Libertadora*” El Historiador. En línea:

<https://www.elhistoriador.com.ar/la-autodenominada-revolucion-libertadora/>

Piketty, T. (2014): “*El capital del Siglo XXI*”. Sección de Obras de Economía. Fondo de cultura económica.

Piketty, T. (2015): “*La economía de las desigualdades*”. Cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza. Siglo XXI editores. República Argentina

Pineau, P. (1997): “*La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983*” en Puiggrós, Adriana (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Bs. As, Ed. Galerna.

Rockwell, E. coord. (1993): “*La Escuela cotidiana*”. Fondo de Cultura Económica. México.

Pittaluga, R. (2011): “*Archivo y democracia*”. Algunos casos en la Argentina de los últimos años. Publicado en Alonso, Fabiana; Bacolla, Natacha; Carrizo, Bernardo y Maina, Marcelino. Justicia y derechos humanos en la construcción de la democracia. Santa Fe, UNL, 2011, pp. 225-244-

Plan de Desarrollo en todas las áreas de gobierno. Secretaría de Economía. División Prensa. Bloque Gubernativo “9 de Julio”. San Juan.

Puiggrós, A. (2002): “*¿Qué pasó en la Educación Argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*”. Buenos Aires Argentina. Editorial Galerna.

Puiggrós, A y Gagliano, R. (2004): “*La fábrica del conocimiento*” Los saberes socialmente productivos en América Latina. Homo Sapiens Ediciones.

Puiggrós, A (2016) “*Imperialismo y educación en América Latina*”. Ed. Colihue. Biblioteca Adriana Puiggrós. Buenos Aires. Argentina.

Puiggrós, A. (2016) “*La educación popular en América Latina*” Orígenes, polémicas y perspectivas. Ed. COLIHUE. Biblioteca Adriana Puiggrós.

Ramella, P. (1962): “*La Conferencia de Punta del Este*”. *Presupuestos básicos de la Promoción económica*. Portal bibliográfico del Dialnet. Universidad de La Rioja.

Ramírez Ospina, D. (2015) “*Capital humano: una visión crítica desde la teoría crítica*” Universidad de Manizales / Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Colombia. Universidad Simón Bolívar, Colombia.

Rancière, J (2011): “*En los bordes de lo político*”. Ediciones La Cebra. Buenos Aires. Argentina.

Rincón, O. (2018): “*Liberalismo y prácticas pedagógicas*” Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. En: Segunda Época (Año 6 no. 8 ago.-dic 2018) Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. CLACSO En línea:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshcunerm/20180909023057/03_Rincon.pdf

Rockwell, E. y Grecia G. (1982): “*Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo*”. En: Educación No. 42, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Rodriguez, O. (2001): “*Fundamentos del estructuralismo Latinoamericano*” Comercio Exterior.

Rodriguez, O. (2008): *Entrevista a Octavio Rodríguez: Pensamiento Estructuralista*. Puente @ Europa - Año VI - Número especial – Diciembre.

Rofman, A. y Romero, L. (1973): “*Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*”. República Argentina. Amorrortu editores.

Roitman, B. (2007): “*Notas sobre el pensamiento económico latinoamericano reciente*” Economía UNAM vol.4 no.11 México mayo/agosto. Universidad Hebrea de Jerusalén.

Ruiz, B., Rizzuto, Q. y Ruiz, B. (2013): “*El pensamiento estructuralista de la CEPAL sobre el desarrollo y la integración latinoamericana: reflexiones sobre su vigencia actual*” Revista Aportes

para la Integración Latinoamericana. Año XIX, N° 28/junio 2013. ISSN 1667-8613. RNPI 699.864. P.p.1-34.

Salas Oroño, A. y Melendi, L. (2016): “*El desarrollismo en Brasil y Argentina: notas para un estudio comparativo*” Amílcar e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos. Grupo de Estudios de Sociología Histórica de América Latina (GESHAL) con sede en el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC) Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Suasnábar, C. (2017): “*Los ciclos de la Reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000*” Estudios e investigaciones. Revista Española de Educación Comparada N° 30 (julio-diciembre 2017), pp. 112-135 ISSN 2174-5382 UNED. España.

Sunkel, O. y Paz, P. (1970): “*El subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo*”. Siglo XXI Editores SA. México

Sunkel, O. (2000): “*La Labor de la CEPAL en sus dos primeros decenios*”. En la publicación: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. La CEPAL en sus 50 años. Notas de un Seminario Conmemorativo. Santiago de Chile

Svampa, M. (2016): “*Debates Latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia, populismo*”. Ed. Edhasa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sztajnszrajber, D. (2019): “*No hay Nada natural, todo es político*”. Revista De Frente. En línea: <http://revistadefrente.cl/dario-sztajnszrajber-en-siete-temas-no-hay-nada-natural-todo-es-politico/>

Thorp, R. (2000): “*El papel de la CEPAL en el desarrollo de América Latina en los años cincuenta y sesenta*”. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. “La CEPAL en sus 50 años”. Notas de un Seminario Conmemorativo. Publicaciones de las Naciones Unidas. Santiago de Chile

Turcatti, E. (2008): “*Los Gobernadores Desarrollista del '58*”. Presidencia Frondizi. Ediciones Alfonsina. Buenos Aires Argentina.

Unión Cívica Radical Intransigente UCRI. “Comité de la Juventud “Dr. Luis Dellepiane” (1958): “*Definiciones Radicales*”. La Plata. Argentina.

Vasconi, T. (1994): “*Etapas de un pensamiento*”. Sociología de la Educación. Miño y Dávila Editores, Madrid.

Vercesi, A. (1999): “*La Doctrina y la Política económica del desarrollismo en Argentina*” Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca. Argentina

Viale, C.: “*¿Qué diversificación económica queremos en los países andinos?* Análisis comparado de políticas de diversificación económica: reflexiones y nuevas propuestas. En línea: <https://resourcegovernance.org/sites/default/files/documents/que-diversificacion-economica-queremos-en-los-paises-andinos.pdf> :7

Villalobos Monroy, G. y Pedroza Flores, R. (2009): “*Perspectiva de la Teoría del Capital Humano acerca de la relación entre Educación y Desarrollo Económico*”. *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, 2009, pp. 273-306. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>

Wallerstein, I (1994): “*La Historia de las Ciencias Sociales*”. *Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y en Humanidades*. Colección: Las Ciencias y las Humanidades en los umbrales del siglo XXI. Universidad Autónoma de México.

Wallerstein, I. (2004): “*Capitalismo histórico y movimientos anti-sistémicos: un análisis de sistemas-mundo*”. Ed. Akal. Madrid.

Wallerstein, I. (2005): “*Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*”. Siglo Veintiuno editores. México.

Weiss, D. (1977): “*Marx versus Smith sobre la división del Trabajo*” México, N° 28, Año VII.

En línea: <file:///C:/Users/Geraldine/Downloads/41895-106869-1-PB.pdf>

ARTÍCULOS Y CONFERENCIAS

60 Años Diario de Cuyo (2007): “*La historia hecha a diario 1947-2007*” Suplemento Especial. Diario de Cuyo.

“Conferencia de Gobernadores”. Reuniones celebradas en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno durante los días 11 al 15 de agosto. Tomo I. Buenos Aires 1958.

“Conferencia de Gobernadores”. Reuniones celebradas en el Salón Blanco de la Casa de Gobierno durante los días 11 al 15 de agosto. Tomo II. Buenos Aires 1958.

-Artículo periodístico: “Escuela de Albañilería, una institución que nació para levantar la ciudad posterremoto” AZ (1968): “*Cuatro preguntas candentes a cuatro gobernadores*” 22 de enero 1968. San Juan

ANEXOS:

ANEXO I: Documentación Periodística

1. "Población de Latinoamérica en el año 1975 ascenderá a 300 millones" Diario Tribuna 03/01/60



2. "Amplias perspectivas económicas para San Juan" Diario Tribuna 10/01/60



3. “Huelga de hambre de trabajadores del Correo Postal” Diario Tribuna 05/01/60



4. “Conflicto con ferroviarios y personal de Salud Pública” Diario Tribuna 10/01/60



5. “Paro General de la Asociación de Trabajadores del Estado - ATE-” Diario Tribuna 16/01/60



6. "Clausuran la actividad los cines de la provincia" Diario De Cuyo 08/04/60



7. "Cambio en la estructura económica de San Juan. Sus consecuencias y soluciones" Diario Tribuna 05/01/60



8. "Ceremonia de entrega de diplomas a Policías ascendidos" Diario Tribuna 16/01/60



11. "Actualización de los índices de remuneración piden los docentes" Diario de Cuyo 11/03/60



12. Sobre la Enseñanza Religiosa: " Se iniciaron los Plenarios de Educación" Diario de Cuyo 09/03/60



13. Enseñanza Religiosa: "Se aprobó en el Plenario de Educación el contenido de enseñanza Religiosa" Diario de Cuyo 11/03/60



14. Creación de la Dirección General de Cultura. "La Escuela de Bellas Artes. Un sueño de ayer para el futuro" Acerca de la formación espiritual. Diario de Cuyo 24/04/60



15. "Conferencias del R.P. Ismael Quiles" Diario de Cuyo 17/04/60

Leonés se propone auspiciar una beca para un alumno de escasos recursos y con determinado nivel en las promociones anuales.

SUS CONFERENCIAS INICIA HOY EL R. P. ISMAEL QUILES

Arribará hoy a nuestra capital el R. P. Ismael Quiles, vice rector de los Institutos Universitarios del Salvador y asesor del secretariado central de educación de la A.C. El prestigioso sacerdote ofrecerá en San Juan cuatro conferencias sobre temas de su especialidad que tendrán lugar

ASOCIACIONES

CINEMATOGRAFICOS: La Asociación de Empresarios Cinematográficos de San Juan, ha citado a sus asociados a la asamblea que se realizará hoy, a las 10, en el local del cine "San Martín", a fin de considerar asuntos de suma importancia, relacionados con la aplicación de la ordenanza N° 915.

KIOSCOS: La "Asociación Propietarios y Concesionarios de Kioscos" informó a sus asociados, que el domingo 24 a las 18.30, realizará asamblea general extraordinaria, en su sede social, de América 10, Villa del Caballito, para considerar asuntos

16. "La afectividad del Educador" Diario de Cuyo 02/06/60

Excepcional Apoyo del Banco Mundial a Obras Educativas

Un Maestro de la Neutralidad

La Afectividad del Educador

Continuando con nuestros **GRANDES OFERTAS** Mes Anticipo **HOY DISCOS**

¡Solo por \$195.-!

¡19 de mayo del 1960! ¡PAGAR! Retiéndolo al momento de comprarlo.

Electrogar

COMEDORES AMERICANOS

En cuotas de \$ 615.- Mens

SIEMPRE EN SUS CASAS DE COMEDORES

Fogata

\$ 300.-

Por Mes

17. "Profesores y alumnos" Diario de Cuyo 06/60



18. "Programa para las Escuelas Provinciales" 2do Grado. Diario de Cuyo 03/04/60



19. "Programa para las Escuelas Provinciales" 3er Grado. Diario de Cuyo 03/04/60



20.. "Programa para las Escuelas Provinciales" Cuarto Grado. Diario de Cuyo 03/04/60



21. "Programa para las Escuelas Provinciales" Quinto y sexto Grado. Diario de Cuyo 19/04/60



23: Impacto modernizador de las políticas desarrollistas.



ANEXO II: Leyes de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan

BECAS PERIODO 1958 – 1962

Periodo 1958

2.101 11-10-58 Otorga 11 becas hasta la terminación de los estudios

Periodo 1959

2.219 22-09-59 Concede 7 becas, hasta la terminación de los estudios.

2.215 22-09-59 Concede 6 becas, hasta la terminación de los estudios.

2.227 24-09-59 Otorga una beca, hasta la terminación de los estudios.

2.222 24-09-59 Otorga 7 becas hasta la terminación de los estudios.

2.246 29-09-59 Concede una beca, hasta la terminación de los estudios.

2.245 29-09-59 Concede 5 becas hasta la terminación de los estudios.

2.244 29-09-59 Concede 18 becas, hasta la terminación de los estudios.

2.230 29-09-59 Instituye 12 becas para los mejores alumnos primarios de los Departamentos Valle Fértil, Iglesia y Calingasta.

2.269 03-10-59 Acuerda 2 becas hasta la terminación de los estudios.

2.267 03-10-59 Acuerda una beca, hasta la terminación de los estudios.

2.262 03-10-59 Concede 3 becas hasta la terminación de los estudios.

2.261 03-10-59 Concede una beca hasta la terminación de los estudios.

Periodo 1960

2.328 26-07-60 Concede una beca hasta la terminación de los estudios.

2.335 02-08-60 Concede una beca hasta la terminación de los estudios.

2.352	25-08-60	Concede 3 becas hasta la terminación de los estudios.
2.351	25-08-60	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.350	25-08-60	Concede un préstamo de honor a estudiante, para gastos de traslados a Estados Unidos.
2.366	06-09-60	Concede 7 becas hasta la terminación de los estudios.
2.385	15-09-60	Concede 11 becas hasta la terminación de los estudios.
2.384	15-09-60	Concede 7 becas hasta la terminación de los estudios.
2.413	22-09-60	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.412	22-09-60	Concede 9 becas hasta la terminación de los estudios.
2.411	22-09-60	Concede 8 becas hasta ña terminación de los estudios.
2.410	22-09-60	Eleva monto del beneficio acordado por Ley N° 2.244.
2.431	27-09-60	Concede 12 becas hasta la terminación de los estudios.
2.423	27-09-60	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.447	29-09-60	Concede 13 becas hasta la terminación de los estudios.
2.446	29-09-60	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.481	18-10-60	Acuerda préstamo de honor para seguir cursos de Perfeccionamiento en Italia.
2.490	25-10-60	Modifica el Artículo 1° de la Ley N° 2.366.
2.535	28-10-60	Concede 12 becas hasta la terminación de los estudios.
2.525	28-10-60	Concede 14 becas hasta la terminación de los estudios.

Periodo 1961

2.586	02-05-61	Otorga una beca hasta la terminación de los estudios.
2.583	02-05-61	Otorga una beca hasta la terminación de los estudios.
2.592	18-05-61	Acuerda un préstamo de honor a estudiante, para la terminación de los estudios en la República de México.
2.638	04-07-61	Concede 5 becas hasta la terminación de los estudios.

2.637	04-07-61	Otorga 3 becas hasta la terminación de los estudios.
2.648	13-07-61	Concede 8 becas hasta la terminación de los estudios.
2.647	13-07-61	Otorga 3 becas hasta la terminación de los estudios.
2.667	20-07-61	Otorga 5 becas hasta la terminación de los estudios.
2.666	20-07-61	Otorga 2 becas hasta la terminación de los estudios.
2.665	20-07-61	Transfiere los beneficios acordados por Ley N° 2.525.
2.681	08-08-61	Concede siete becas hasta la terminación de los estudios.
2.680	08-08-61	Concede tres becas hasta la terminación de los estudios.
2.699	22-08-61	Concede 19 becas hasta la terminación de los estudios.
2.698	22-08-61	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.720	29-08-61	Concede 10 becas hasta la terminación de los estudios.
2.719	29-08-61	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.740	05-09-61	Concede 11 becas hasta la terminación de los estudios.
2.739	05-09-61	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.767	19-09-61	Concede 15 becas hasta la terminación de los estudios.
2.766	19-09-61	Concede 6 becas hasta la terminación de los estudios.
2.776	21-09-61	Concede 12 becas hasta la terminación de los estudios.
2.775	21-09-61	Concede 10 becas hasta la terminación de los estudios.
2.813	28-09-61	Concede 24 becas hasta la terminación de los estudios.
2.812	28-09-61	Concede 11 becas hasta la terminación de los estudios.
2.817	05-10-61	Otorga un préstamo de honor para cursos de perfeccionamiento.
2.795	26-10-61	Concede 11 becas hasta la terminación de los estudios.
2.794	26-10-61	Concede 10 becas hasta la terminación de los estudios.

2.879	30-10-61	Concede 20 becas hasta la terminación de los estudios.
2.878	30-10-61	Concede 20 becas hasta la terminación de los estudios.
2.892	02-11-61	Concede 19 becas hasta la terminación de los estudios.
2.951	28-12-61	Concede 3 becas hasta la terminación de los estudios.
2.950	28-12-61	Concede 8 becas hasta la terminación de los estudios.
2.941	28-12-61	Concede 32 becas hasta la terminación de los estudios.
2.940	28-12-61	Concede 15 becas hasta la terminación de los estudios.
2.939	28-12-61	Concede 3 becas hasta la terminación de los estudios.
2.930	28-12-61	Concede una beca hasta la terminación de los estudios.
2.928	28-12-61	Concede una beca hasta la terminación de los estudios.

Periodo 1962

2.995	31-01-62	Concede 7 becas hasta la terminación de los estudios.
2.994	31-01-62	Concede 2 becas hasta la terminación de los estudios.

LEYES SOBRE ESCUELAS PERIODO 1958 - 1962

Periodo 1958

- 2.057 30-09-58 Destina suma para la ampliación del edificio de la “Escuela República Oriental del Uruguay” del Distrito Villa Obrera, Chimbass.
- 2.069 04-10-58 Autoriza al Poder Ejecutivo a invertir suma en la ampliación del edificio de la Escuela “Martín Güemes” en el Distrito “Quinto Cuartel”. Pocito

Periodo 1959

- 2.165 23-06-59 *Destina suma para la habilitación de un comedor escolar en la “Escuela San Francisco del Monte de Oro”. Jáchal.*
- 2.197 08-09-59 *Declara de utilidad pública inmueble destinado a la construcción de la “Escuela Nacional N° 155”. Caucete.*
- 2.204 15-09-59 *Declara de utilidad pública terreno destinado a la construcción de la “Escuela Nacional N° 150”. Departamento Albardón.*
- 2.232 29-09-59 *Dona al C.N.E. terreno ubicado en Los Berros, Departamento Sarmiento, para la construcción de la “Escuela Nacional N° 66”.*
- 2.253 01-10-59 *Cede al C.N.E. terreno ubicado en el Departamento Santa Lucía, para construcción del edificio de la “Escuela Nacional N° 3”.*
- 2.277 20-10-59 *Transfiere al C.N.E. terreno ubicado en el Departamento Caucete, para la construcción del edificio de la “Escuela Nacional N° 59”.*

Periodo 1960

- 2.296 12-05-60 *Declara de utilidad pública terreno ubicado en el Departamento Rawson, destinado a la construcción del edificio de la “Escuela Nacional N° 117”.*

- 2.318 05-07-60 *Declara de utilidad pública terreno ubicado en el Departamento Valle Fértil, destinado a la construcción del edificio de la “Escuela Nacional N° 22”.*
- 2.330 28-07-60 *Destina suma para la construcción del edificio de la “Escuela Presidente Quintana” del Distrito Lagunas. Departamento Sarmiento.*
- 2.475 18-10-60 *Incluye partida en el presupuesto general de gastos del año 1.961, para la construcción del edificio de la “Escuela Honorio Pueyrredón” de Villa Morrones. Departamento Chimbas.*
- 2.498 27-10-60 *Incluye partida en el presupuesto general de gastos del año 1.961, para la construcción de edificios escolares, Jáchal.*
- 2.520 28-10-60 *Incluye partida en el presupuesto general de gastos del año 1.961, para la adquisición de terreno y construcción del edificio de la “Escuela Hogar Victorina Lenoir de Navarro”. Sarmiento.*
- 2.517 28-10-60 *Incluye partidas en el presupuesto general de gastos vigente, para la reparación de la Escuela Hogar Agrícola “Dr. Segundino A. Navarro”. Departamento 25 de Mayo.*

Periodo 1961

- 2.562 26-04-61 *Invierte suministros para la construcción de los edificios de las “Escuelas Nacionales N° 5, 23, 39, 50, 54, 57, 58, 62, 63, 68, 71, 86, 87, 92, 93, 99, 100, 102, 105, 108, 112, 121, 125, 136, 141, 142, 144, 149, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 174 y 175”.*
- 2.574 26-04-61 *Declara de utilidad pública inmueble ubicado en el Distrito El Rincón Departamento Jáchal y lo transfiere al Consejo Nacional de Educación, para solar del edificio de la “Escuela Nacional N° 48”.*
- 2.593 18-05-61 *Destina suma para sufragar gastos del comedor escolar de la “Escuela San Francisco del Monte de Oro”. Jáchal.*
- 2.612 06-06-61 *Otorga subsidio a la “Sociedad Cooperadora de la Escuela 11 de Setiembre”.*
- 2.613 06-06-61 *Invierte suma en la adquisición de máquinas para la*

*“Escuela Complementaria Dr. Antonino Aberastain”.
Pocito.*

- | | | |
|-------|----------|--|
| 2.650 | 13-07-61 | <i>Autoriza al Poder Ejecutivo a expropiar terreno en el Departamento 25 de Mayo, con destino a la “Escuela Nacional N° 50”.</i> |
| 2.659 | 18-07-61 | <i>Destina suma para la adquisición de herramientas y elementos necesarios para el funcionamiento de la “Escuela Nocturna Ing. Luis A. Noussan”.</i> |
| 2.660 | 18-07-61 | <i>Destina suma para la adquisición de los materiales necesarios para construcción del salón de actos de la “Escuela Procesa Sarmiento de Lenoir”.</i> |
| 2.689 | 22-08-61 | <i>Autoriza al Poder Ejecutivo a expropiar terreno en el Departamento Albardón, para la construcción de la “Escuela Nacional N° 10”.</i> |
| 2.730 | 05-09-61 | <i>Transfiere suma a la Dirección General de Escuelas para construcción de escenarios en Escuelas de Cauçete.</i> |
| 2.747 | 19-09-61 | <i>Autoriza gastos para refaccionar dependencias e instalaciones sanitarias de la “Escuela Nacional N° 32” del Distrito Las Lomitas. Albardón.</i> |
| 2.864 | 19-10-61 | <i>Transfiere suma a la “Escuela Florentino Ameghino del Concepción”. Capital.</i> |
| 2.882 | 02-11-61 | <i>Transfiere suma a la Dirección General de Escuelas, para equipamiento de la “Escuela Nocturna Fray Justo Santa María de Oro”.</i> |
| 2.906 | 27-12-61 | <i>Destina suma a la “Escuela Nocturna Fray Justo Santa María de Oro” para adquisición de máquinas de escribir y de coser.</i> |

SUBSIDIOS PERIODO 1958 – 1962

Periodo 1958

- 2.033 16-09-58 Aumenta subvención a la “Sociedad de Socorros Mutuos “Obreros del Porvenir”.
- 2.032 16-09-58 Acuerda subsidio a “Escuela Nocturna de Capacitación para obreros” y aumenta subvención a la Escuela Nocturna Complementaria “Don Bosco”. San Martín.
- 2.050 27-09-58 Otorga subsidio al “Centro Universitario Sanjuanino de Córdoba”.
- 2.049 27-09-58 Aumenta subvención a la “Biblioteca Franklin”.
- 2.058 30-09-58 Acuerda subvención a la “Universidad Popular de San Juan”.
- 2.061 02-10-58 Otorga un subsidio al “Aero Club Jáchal”.
- 2.077 09-10-58 Acuerda subsidio a la “Asociación Sanjuanina de Bochas”.
- 2.095 11-10-58 Acuerda un subsidio a la “Municipalidad de Albardón”. Destinado a las mejoras en el Matadero municipal.

Periodo 1959

- 2.166 23-06-59 Acuerda un subsidio a la “Municipalidad de Jáchal”. Destinado a la adquisición de un busto de Juan de Echegaray.
- 2.177 28-07-59 Acuerda subsidio a la “Asociación Sanjuanina de Rugby”.
- 2.249 29-09-59 Acuerda subsidio a la “Federación Sanjuanina de Pelota”.
- 2.247 29-09-59 Concede subsidio a la “Asociación Amigos del Centro de Salud”
- 2.241 29-09-59 Acuerda subsidio al “Boxing Club Justo S. Suárez”.
- 2.260 03-10-59 Acuerda subsidio a particular.
- 2.259 03-10-59 Acuerda subsidio a la “Asociación Ciclista Sanjuanina”.
- 2.258 03-10-59 Acuerda subsidio al “Isca Yacú Basquetbol Club”.
- 2.257 03-10-59 Acuerda subsidio a la “Iglesia Parroquial” del Distrito Las Flores. Iglesia.

- 2.281 20-10-59 Acuerda subsidio a la “Iglesia Parroquial de Concepción”.
- 2.280 20-10-59 Acuerda subsidio al “Club Sportivo San Roque” Jáchal.
- 2.287 28-10-59 Acuerda subsidio a la “Federación Atlética Sanjuanina”. “La Bebida”. Rivadavia.

Periodo 1960

- 2.292 14-01-60 Acuerda subsidio a la “Congregación Hermanas Dominicargas Argentinas Casa de la Sagrada Familia”.
- 2.302 02-06-60 Deja sin efecto el Artículo 3° de la Ley N° 1.496 y cede el terreno descrito a la Asociación de Residentes Riojanos.
- 2.312 28-06-60 Concede subsidio a la “Biblioteca Popular “Domingo Faustino Sarmiento”, Jáchal.
- 2.332 02-08-60 Concede subsidio a la “Liga Pocitana de Fútbol”.
- 2.341 09-08-60 Acuerda subsidio a la “Parroquia San Francisco de Asís”.
- 2.346 25-08-60 Acuerda subsidio a la “Iglesia de Nuestra Señora del Rosario” del Distrito Huaco, Jáchal.
- 2.354 01-09-60 Otorga subsidio a la “Municipalidad de Zonda”.
- 2.364 06-09-60 Acuerda subsidio a la “Sociedad Femenil de Socorros Mutuos”.
- 2.363 06-09-60 Acuerda subsidio al “Bochín Club Porvenir”.
- 2.373 08-09-60 Acuerda subsidio al “Club Sportivo Punteto”.
- 2.370 08-09-60 Acuerda subsidio al “Andes Moto Club”.
- 2.369 08-09-60 Acuerda subsidio a la “Municipalidad de Valle Fértil”.
- 2.368 08-09-60 Acuerda subsidio a la “Biblioteca Popular de Concepción”.
- 2.383 15-09-60 Otorga subsidio a la “U.V. Salvador López Mansilla” Chimbas.
- 2.382 15-09-60 Otorga subsidio a la “Biblioteca Municipal y Popular” Rawson.
- 2.380 15-09-60 Concede subsidio a la “Unión Sport Club” Departamento Angaco.
- 2.379 15-09-60 Concede subsidio a la “Municipalidad del Departamento de Albardón”.
- 2.390 20-09-60 Acuerda subsidio a la “Sociedad Cooperadora de la Escuela Cirilo” Sarmiento.
- 2.388 20-09-60 Otorga subsidio a la “Municipalidad de Calingasta”.
- 2.408 22-09-60 Otorga subsidio a la “Municipalidad de Albardón”.

- 2.407 22-09-60 Concede subvención a la “Escuela Industrial de la Nación”.
- 2.433 27-09-60 Concede subsidio al “Club Atlético General San Martín” la Localidad Cañada Honda, Sarmiento.
- 2.429 27-09-60 Otorga subsidio al “Club Atlético Argentinos de La Florida”. Jáchal.
- 2.428 27-09-60 Otorga subsidios a los “Clubes Deportivos Pacífico de Pocito” y “Atenas del Pocito”.
- 2.427 27-09-60 Otorga subsidio al “Templo Parroquial de San José” Jáchal.
- 2.426 27-09-60 Otorga subsidio al “Club Sportivo Los Berros” Sarmiento.
- 2.425 27-09-60 Otorga subsidio al Club Sportivo Andacollo del Distrito Pampa Vieja, Jáchal.
- 2.420 27-09-60 Concede subsidio a la “Municipalidad”. Departamento de Cauçete.
- 2.419 27-09-60 Concede subsidio a la “Liga de Fútbol” Departamento de 25 de Mayo.
- 2.417 27-09-60 Otorga subsidio a la “Sociedad Cooperadora de la Escuela Juan Dolores Godoy”.
- 2.440 29-09-60 Concede subsidio al “Club Atlético Rivadavia”. Cauçete.

ANEXO III: Actas del Equipo Técnico de Inspectores de Dirección General de Escuelas de San Juan

Resumen de las Actas 1958 a 1962. Archivo General de la Provincia

Ministerio de Cultura de la Provincia de San Juan

Dirección General de Escuelas

Director General Prof. Aristóbulo García

Archivo General de la Provincia

ACTAS de Supervisión 1958

Acta I: 07/05/58

La Inspectora General Interina inicia la reunión expresando que el motivo de la misma era aunar criterio sobre interpretación de programa y desarrollo de ejercicios diarios en base a observaciones, críticas y sugerencias del personal docente y técnico.

Se resuelve permitir que los programas se dividan por bimestres, que se haga un agregado a las recomendaciones didácticas que los mismos traen al pie, para hacer más claro el programa analítico, se autoriza a los maestros de 5^o y 6^o grados para desarrollar las materias por separado interpretando cada tema como una unidad. Se ve la necesidad de hacer llegar a los maestros una bibliografía para facilitar y ampliar cuanto fuese necesario. Se opina que el Instituto Superior del Magisterio colabore directamente dictando conferencias sobre el

Se aclara que los programas en general están mal interpretados, por cuanto van del conocimiento a la práctica debiéndose recorrer el camino inverso de la práctica al conocimiento.

Se aclara que los programas en general están mal interpretados, por cuanto van del conocimiento a la práctica debiéndose recorrer el camino inverso de la práctica al conocimiento.

Acta N° 4: 14/05/58

Inspector General interina
 horas de diez siendo las diez y treinta

Se inicia la sesión informando sobre las acti-
 vidades escolares desarrolladas en 1948 referentes
 a n.º de escuelas, personal y alumnos

1948		1949	
N.º de escuelas	172	N.º de esc. 183 + anexos + 6 asociaciones	
Personal	1403	Personal	2067
Alumnos	25.267	alumnos	40.662

Cuerpo Técnico
 Formado por 1 Inspector General, 1 Sub Insp. Gen.
 y 4 seccionales.

Se ha recargado 58 cuadros por Inspector
 de remolde redactar el memorandeo que se enviará
 al Sr. Ministro de Gobierno

Se dió lectura al Acta N.º 13, folio 462 del libro
 de actas N.º 27 del C. G. de Educación que dice:

Se remolde ascender al cargo de subsecretaria a
 la actual jefa de despacho de Insp. General Srta
 Blanca S. Barro desestimándose este informe por considerarse puramente
 de carácter administrativo.

La Srta Insp. General int. hizo recordar que el 29
 debe presentar la lista de las escuelas visitadas
 el día 5 de mes. la planilla con las visitas y los
 informes que tengan listos hasta la fecha.
 El 1º día hábil la lista de las escuelas a visitar.
 El Inspector de turno debe cumplirlo estricta-
 mente de 7 a 13 h.

maestros - Aprovechamientos que
 Actividades que se cumplen (Cruz Roja - Alhorno,
 Club de niños jardineros, etc).

Acción directiva: Labor técnica y administrativa: (Sección
 si hay conflictos entre el personal
 indicando medidas tomadas al res-
 pecto - reuniones del personal,
 asuntos de carácter didáctico desor-
 llados, instrucciones impartidas
 para la preparación y realiza-
 ción de la tarea, orientaciones
 para su mejor ejecución etc de
 registro de actuación del maestro.
 Registros, planillas de estadística
 mensual, libro reglamentario,
 pago de sueldo - inventario
 correspondencia etc.

Acción social: Vinculación y relaciones oficiales
 con los padres y pobladores en gene-
 ral, con las autoridades - conferen-
 cias de interés colectivo dictadas
 Sociedad Cooperadora - Asociación
 de Ex-alumnos - Club de Madres
 otras instituciones que colabo-
 ran con la escuela, etc. -

Instrucciones dejadas por el Inspector:

Síntesis de las impresiones recibidas: Dar a conocer en
 forma sintética las impresiones
 recibidas a través de la inspec.

perfección y contradicciones, con la Ley de Educación, etc.

3) Programas de estudio: Coordinación con los correspondientes,
 a las escuelas nacionales, tendientes, en lo posible a la unidad
 conceptual, procurando impartir una enseñanza argentina para
 todos los niños argentinos, evitando localismos lesivos para el sen-
 timiento de unidad nacional, finalidad que debe procu-
 rarse por todos los medios y en todos los aspectos.

4) Reglamento interno. N. D. C. P. D. S.

5.) Digesto de Instrucción Primaria: Al respecto se consideran la posibilidad de la adaptación del existente en el orden nacional, para lo cual se prevé la formación de una comisión de estudio y redacción del mismo y su posterior impresión.

6.) Reglamento de sumarios: Existe un decreto-acuerdo del Ministerio de Educación de la Provincia, que en el momento actual es inoperante y susceptible de modificaciones y ampliaciones, que lo hagan eficaz para la actual Dirección General de Escuelas.

7.) Reestructuración del Personal de servicios: Se verá la forma de su reorganización, tendiendo a la equitativa y justa prestación de servicios, en los lugares donde sean necesarios, contemplando la posibilidad de que se ajusten a una futura reglamentación de funciones, que se determinará oportunamente.

10.) Creación de escuelas: Las artes plásticas deben ocupar preferentemente un lugar destacado en la educación infantil; nadie duda la importancia capital del dibujo en la transmisión y adquisición de lo que se enseña y se aprende y esto conviene hacerlo en la más temprana edad. Con este propósito se auspicia la creación de una escuela de dibujo que procurará la formación de técnicos en cualquiera de las orientaciones de que esta enseñanza es susceptible (comercial, artística y técnica). Esto mismo sostenemos como razones, para la creación de una escuela de música.

11.) Intercambio de maestros: La necesidad de un conocimiento cabal y amplio que tienen los maestros de los problemas pedagógicos y educativos en los ámbitos del territorio nacional, especialmente en lo que atañe a Historia y Geografía, hace que se piense en la concreción de un convenio interprovincial de reciprocidad, que haga posible el desplazamiento de los educadores, hacia los distintos puntos del país.

12.) Colonia de vacaciones

12.) Colonia de vacaciones: Propender en lo posible a que esta verdadera y justa conquista se

23
 cial, tenga su real aplicación en nuestro medio, canalizando hacia nuestra provincia, corrientes turísticas de maestros y alumnos, hacia los lugares que por sus extraordinarias condiciones de belleza y bondades climáticas, serán designados oportunamente a tal fin.

- 16) Escuelas Prácticas: Se propiciará la reestructuración de la reglamentación técnica y administrativa de las escuelas prácticas, con tendencia a un mejor funcionamiento, a prolechamiento y comercialización de los productos que elaboran, con participación más directa de la Dirección General de Escuelas.
- 17) Austeridad: El plan de austeridad dispuesto por el Gobierno de la Nación, será adaptado

en la medida de lo posible que lo ha creado. En este sentido ya se han tomado en la repartición, medidas de economía (electricidad, combustible etc) y los que específicamente tienen atinencia con la actividad escolar.

No habiendo más asuntos que tratar, el Sr. Director General, dio por terminada la reunión siendo las 20.

J. J. Nunez
 Secretario

Acta N^o 7

Acta N^o 6

En la ciudad de San Juan a tres días del mes de noviembre de mil novecientos cuarenta y nueve reunidos el Cuerpo Vicario de Suspectos al margen convalidado bajo la presidencia de la Suspectora General Intima Dra Lydia S. de Pérez tratando lo siguiente:

1^o Se deja constancia de la existencia del Dr. Domingo Jofré que faltó sin aviso

2^o Se da Dra Suspectora General Intima pide a los tres inspectores informes el número de escuelas que no fueron visitadas. Al respecto se da a conocer la nómina de dichas escuelas. Dra Raquel C. de Posluma; Ex. Ponencia Juan

Dra Olima R. de Marini: Exe. José María Paz grado auxotoma

Dra Olima B. de Jiqueroles: Exe. Juan Perini.

Dra Leonice Poulet: Exe. Villacusa y Rep. del Paraguay

Dra Natala Francile: Exe: M. Guadalupe, Sachuma H. Brown, del Oratorio, Carlos Vidales, Pocheuco D. J. Darmento, Otros del Pormio

De inmediato se dar a conocer las modificaciones en todas las materias de los distintos grados que merecieron la aprobación de los tres inspectores lo que pone de relieve que el trabajo fue realizado con acierto y con un profundo conocimiento y estudio.

A continuación se da lectura a la "declaración de fines" cuyas modificaciones se han realizado teniendo en cuenta que en dicha enunciación los fines aparecen mezclados con medios y objetivos lo que resta claridad.

Igualmente se establece que ellos deben ser independientes de las concepciones de la psicología del niño y de los conceptos de didáctica proponiendo fines menos subjetivos.

Las Observaciones se refieren a la presentación de fines, a la cantidad de contenidos,

a la reducción sintética, y a las modificaciones prin-
 pales aconsejadas por materia.
 Las sugerencias propuestas se hacen en
 consideración a que las discusiones sobre
 estos puntos de vista se remuevan al
 tener conocimiento del pensar de los
 maestros del resto de las provincias.

Al finalizar el informe del trabajo efectua-
 do el Sr. Patate Yancila deja constan-
 cia que las modificaciones propuestas en Cenei,
 Patate y Senguaje han sido resulta-
 dos del estudio de la Cita Osmar Romo
 quien declina esta distinción.

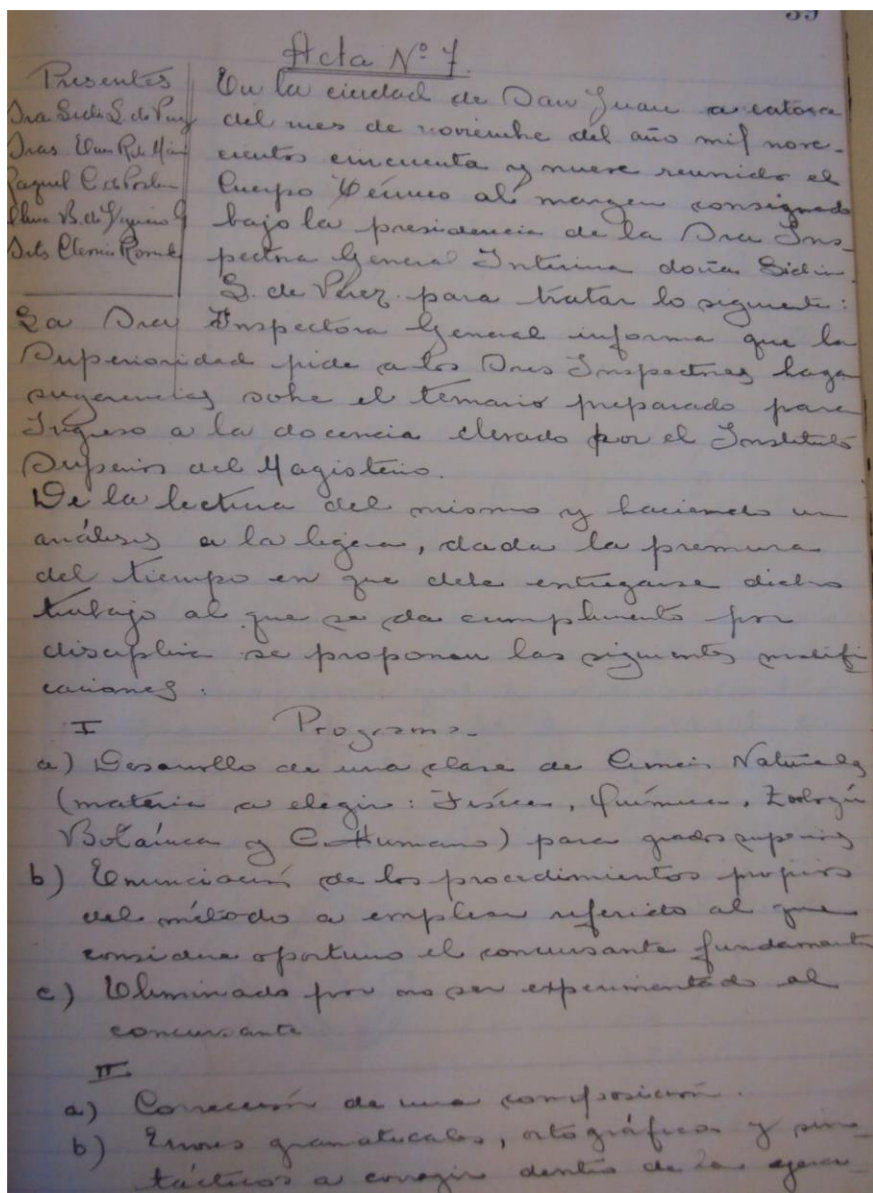
Los tres Inspectores felicitaron a sus
 compañeros por el trabajo realizado y reunen
 el mismo para que fuera leído y se infor-
 maran de su contenido, ya que se en-
 clava a la Superintendencia.

No habiendo más asuntos que tratar se
 da por terminada la reunión.



Olivia B. de Yancila
 Soc. Sec.

Acta N° 7: 14/11/59



tación por parte

c) Teoría aplicable al lenguaje infantil

III

a) Desarrollo de una clase de Secture y descripción por el método global en la etapa de la palabra.

b) Conceptos psicopedagógicos aplicables

c) eliminados

IV

a) Proyecto de curso dentro de la provincia.

b) Apreciación personal y finalidad que se persigue con la aplicación de este curso.

Observaciones.

1. Se ha sustituido el término planificación en el temario por desarrollo, considerando a este menos rígido y dando oportunidad a un trabajo más personal.

2. Quitamos el término fundamentación por interpretar que ello da oportunidad al trabajo memorizado en forma libérrima. Estas sugerencias fueron elevadas a la Superioridad.

No habiendo más asuntos que tratar se da por terminada la reunión.



Bo. de Juncos
Josp. S...

Acta N^o 9: 11/08/59

Presentes:

Dr. Anastasio García.
 Sr. L. Sanjurjo de Pérez
 Sr. Benelich de Figueroa
 Sr. Herrera de Baleman
 Sr. Rodríguez de Mariani
 Sr. Leonise Romito.
 Sr. Rolde Francile
 Sr. Américo Sofre
 Sr. América Padrozo
 Sr. Elena Mathav
 Sr. Lech de Zorale
 Sr. Minij Villacorta
 Sr. Ramón Gómez

Acta N^o 9:

En San Juan, despacho de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, a once días del mes de agosto, año mil novecientos cincuenta y nueve, diez y ocho treinta horas, bajo la presidencia del Sr. Anastasio García, Director General Interino y con la asistencia del Cuerpo Técnico de la repartición al margen consignados, se declara abierta la sesión. —

Primero: Al dar por iniciado el acto, expresó el Sr. Director General:

a) Informes mensuales: es deseo de esta Dirección General que los informes se hagan el mismo día de la Sesta, una vez terminada la misma. —

b) Los informes elevados y que tengo a la vista, no han sido estructurados al tenor del que propuse en reunión anterior o en otra oportunidad. —

c) Las copias de los informes dejados en las escuelas, deben al motivo de observación, controlándose que tengan provistos de las firmas respectivas y sello del establecimiento educativo. —

d) Visitas escolares. Las visitas a las escuelas, deberán cumplirse con más detenimiento, esto es, más que visita, una inspección minuciosa, tomando todo género de providencias, pruebas escritas en los grados, etc., y de tal forma que reporte para el inspector, la formación de un verdadero concepto del estado de la enseñanza. —

e) Labor Mensual. También es deseo de la Dirección General que el Cuerpo Técnico organice con antelación la labor mensual, la que una vez estructurada, se eleve a la Superioridad para su debido conocimiento y demás efectos. —

Segundo: En virtud de estas expresiones de la Superioridad Escolar, la Inspectora Seccional Srta. Leonise Romito, pide la palabra para manifestar y hacer moción sobre: —

a) Sr. Director General: al Inspector Seccional se le imponen, muy frecuentemente, tareas o misiones especiales, que debe satisfacer dejando de lado su misión específica. —

b) Sr. Director General: El Inspector Seccional debe, además, cumplir con el día de turno. —

c) Sr. Director General: El Inspector Seccional debe, dentro de las 24 horas de recibir un expediente, dar providencias a una buena parte o cantidad de éstos que se originan sucesivamente. —

Por todo ello y para dar satisfacción a los deseos de la Dirección General, hago moción, digo, en el sentido de que se especifique, concretamente, la misión del Inspector. —

Sobre los aspectos expuestos, lo único resuelto por la Superioridad, fue la organización horaria para la atención de personal y público por el Inspector el día de turno, la que una vez organizada, será debidamente comunicada a los escuelas. —

Tercero: Continuando con los propósitos de la reunión, el Sr. García inquirió a cada Inspector Seccional, los datos siguientes: a) Cantidad de escuelas otorgadas a su responsabilidad a los efectos de su fiscalización escolar pertinente. — b) Cantidad de establecimientos de Educación visitados y cantidad por visitar. — c) Problemas y necesidades urgentes de solución. —

Detalle por detalle, proporcionado concretamente por el Inspector Seccional, así como todas y cada una de las necesidades urgentes, fue debidamente considerada y anotada por el Sr. Director General, quien, al término de las exposiciones, resolvió que cada Inspector Seccional elevara a la Superioridad, un detalle de las situaciones reales y urgentes de cada establecimiento educativo. —

a lo siguiente:

1º Organización de la escuela: inscripción, asistencia, media, registrada en los días de la visita, número de grados y maestros.

2º Labor docente: Estado general de la enseñanza, aplicación y estado de los programas, ilustraciones y biblioteca de libros Cuadernos de los alumnos. Acción educativa, disciplina general, educación cívico-moral, alianza. Iniciativas del personal, dignas de consignarse.

Llegado a este punto, el Sr. Director Genl. interrumpió su lectura para manifestar que en cada escuela debe existir un registro, donde se anotarán las iniciativas de la firma del autor.

Continuó la lectura con el punto 3º:

Acción del Director: Labor administrativa, la

Continuó la lectura con el punto 3º:

Acción del Director: Labor administrativa, libros reglamentarios, planillas de estadística, registros, archivos, etc. Labor técnica, reuniones con el personal, iniciativas del director etc, etc.

4º Acción Social: Vinculación con el vecin

Fecha: Junio 6 de 1961. Junta de Leyes
 de la sesión: Junta de Leyes
 General para proponer al Sr. Director General
 un plan de viajes, dado que la provisión
 de nafta para movilidad no tiene en el día
 una cuota fija y es de urgencia hacerlo
 Sr. de Carate: Nafta para movilidad particular
 F. sanción: los que no tienen movilidad propia
 en sus condiciones. -
 Sr. de Carate: Jolara que nunca solicitó
 movilidad oficial. -
 Sr. de Pérez: El reparto debe ser equitativo y
 preferentemente para los lugares donde no lo
 sea ómnibus. -
 Proponer kilometraje diario para que la es-
 tacionera se ocupe todo el día. - (entre dos
 los inspectores o más. -
 Sr. Romita: Jolara con ejemplo que se he-
 rá cuando no se haya consumido toda la
 nafta.
 Sr. de Pérez: El Sr. Inspector tiene derecho a ha-
 cer uso de toda la nafta que se le otorga.
 Se planteará para saber qué es lo que se va a
 Jolara Romita: Racionar la nafta: según distancia
 se calcula que con de l. diario podría hacerse
 un consumo prudencial. -
 Sr. Pérez: Se detallará en boleta cuanto se haya

Acta N° 06/06/61

ANEXO IV: Entrevistas

ENTREVISTA I

Entrevista: Jorge García y Catalina Cuneo de García.

Fecha: viernes 27 de febrero de 2015

Entrevistador: Geraldine Conte Grand

- Dra. Catalina “Chicha” Cúneo de García cuñada del Dr. Américo García y funcionaria del Gobierno durante el 1er año de gestión, abogada y Jueza de la provincia. Realizó una importante contribución documental de su Biblioteca particular del periodo desarrollista.

Yo me llamo Jorge García, mi padre, Aristóbulo García y mi madre Julia Argentina Lucero, ambos jachalleros. Yo nací en San Juan por accidente porque ellos vivían en Jáchal y cuando mi madre iba a tener los partos venía a San Juan, así ocurrió conmigo y mi hermano Marcelo y no ocurrió con Américo que no llegó a tiempo para venir a San Juan y nació jachallero el 4 de marzo de 1919. De niño chico, Américo siempre se distinguió, un amigo de mi padre Carolino Figueroa decía” ...don Aristóbulo.... esa pera es de guardar...” así decían los viejos cuando se trataba de alguien que se sabe que luego sería importante, cuando esas peras madurasen.

Y fue así, Américo siempre recordaba estas expresiones y comentaba: “si me vieran ahora siendo Gobernador de la provincia, Senador Nacional y, Presidente de la Asamblea Mundial de la Salud, si me vieran los jachalleros amigos de mi padre, qué dirían...cómo se asombraría.

Soy sanjuanino, nací el 12 diciembre de 1932, de 82 años de edad. Estudié en Córdoba, soy médico alergista y de pensamiento socialista. Ejercí siempre en la calle San Luis en un consultorio y trabajé en el Hospital Guillermo Rawson ya estoy jubilado y con un sueldo que me da vergüenza.

Américo era cardiólogo y mi hermano Marcelo, también fallecido, fue Agrimensor.

Américo, siempre jugaba en la Plaza de Jáchal con sus amigos, se vino a San Juan y estudió en el Colegio Nacional y luego se fue a Córdoba a estudiar medicina. Allí residía con unos amigos cerca de la Estación de Ferrocarril. Uno de sus amigos: Juan de Dios Videla, ya fallecido. Se recibió, obtuvo una Beca “Lacer” del Rotary y se fue a Buenos Aires a especializarse en Cardiología.

Américo llega a la gobernación impulsado por sus amigos y por el mismo Frondizi, que necesitaba que él fuera gobernador en San Juan. Desde la vida estudiantil, Américo fue Presidente del Centro Universitario Sanjuanino de Estudiantes en Córdoba y se conoce con Frondizi en Buenos Aires.

Mi Señora Chicha, que se iba de veraneo a la Costa, se encuentra en Buenos Aires con Frondizi, el que le pide que cuando estuviera de vuelta lo contactara. Parece que lo que quería era una vinculación con Ricardo Colombo. Chicha no quería saber nada con este tema. Colombo fue opositor a Américo y en el que perdió las elecciones. Américo gana la gobernación.

En la gobernación se le presentaron muchas dificultades, de la que recuerdo fue el límite con la Rioja y que se solucionó a raíz de la intervención de la gente chilena. Impulsó mucho la educación, creo una especie de Asamblea... ¿puedo leer?... *El Sr. Jorge lee un fragmento de un texto que, según comentó, estaría por editar.*

En cultura, se crea la Dirección Provincial de Cultura por ley 2074 dando impulso a través de esta a un taller de enseñanzas de artes plásticas, de arte dramático, la creación de la Escuela experimental de títeres infantil y orientación artística, Escuela de Periodismo Sarmiento, proyectó la creación del Conservatorio provincial de música, escuela taller de cerámica, la creación del Instituto de etimología y folklore.

Para reemplazar la Junta histórica de la provincia se organizó por Decreto 3133- G del 4 de Noviembre del 59 la Academia Provincial de la Historia, como entidad autárquica que dependía del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Gobierno y destinada a la investigación de los temas que llevan a la historia provincial, encargándose al Dr. Horacio Videla quien publica el primer tomo, la primera Obra sobre la Historia de San Juan en una edición de Marzo del 62, que trata del Periodo Colonial de 1551 a 1810.

El 14 de marzo 1960 se inaugura en Museo Histórico Provincial en base a los objetos donados por la Sra. C. de Godoy, mientras esto sucedía, el gobierno realizaba gestiones para que la familia Gnecco retornara a la provincia y trajeran las piezas que fueron llevados en el año 1943 al Museo Histórico Colonial de Luján, porque acá no consiguieron ningún apoyo local. Américo sí la apoyó.

El primer anticuario perseverante de la provincia Agustín V. Gnecco logró reunir piezas de gran importancia para la provincia y para el país, había fallecido. Su hijo, Don Anabadro, trasladó las piezas de Lujan a la provincia: para el traslado utilizaron 23 vagones de ferrocarril hasta Mercedes y desde allí en camiones hasta San Juan y gracias a la gestión de la Unión Cívica Radical que permitió restituir, al Museo recientemente creado, importantes piezas.

Américo tenía muy buena relación con los Sindicatos, sobre todo con los maestros. Los maestros lo esperaban en una Asamblea para repudiarlo porque Américo había viajado a Buenos Aires para tramitar el Estatuto del Docente y ellos no creían que iba a conseguirlo sobre todo la Sra. I. de Quatropani. Y para sorpresa de ellos, sí lo consiguió. Se decía que cuando Américo fuera a ingresar a la Sala donde estaban muchísimos docentes, nadie debía de aplaudirlo. Y así fue, el Gobernador sacó un papel y lee un Decreto donde se da por aprobado el Estatuto del Docente y la Asamblea se arrasa en aplausos a pesar de que esta Sra. Intentaba frenar a la gente para que no aplaudiera.

En lo económico, estaba muy empobrecida la provincia y el Terremoto del 44 había dejado desbastada a la provincia, él favorece a la reconstrucción de San Juan, hace préstamos que luego se tenía que ir devolviendo a quienes se les presto para construir sus casas. Así se va edificando de a poco la provincia.

En salud, creó un Servicio de Obstetricia que está actualmente en el Hospital Rawson.

En lo que respecta a Obras públicas, se llevó a cabo el Aeropuerto Internacional de las Chacritas, fíjese una injusticia. Todos los aeropuertos Internacionales de la Argentina en la gestión de Frondizi llevan por nombre el Gobernador que las construyó, menos San Juan. El aeropuerto de las Chacritas debería llamarse Américo García, pero por obra de las Sras. de un Club, creo que era Club Sarmiento, le impulsaron el nombre de Domingo Faustino Sarmiento. Y así quedó el nombre del Aeropuerto. En el área de Hidráulica, se trazaron y mejoraron puentes, trazados y mejoramiento de canales, sifones, impermeabilización, defensas de las márgenes del Rio San Juan, captación de vertientes. La construcción de los canales de los ríos Isla, Falda etc. de las zonas de Chimbas, Ullum, Albardón, Pocito, Caucete respectivamente. Se realizaron estudios hidrológicos en el Valle Fértil, Quebrada de la Flecha, Zona Norte Jáchal, Iglesias. Los caudales de agua eran escasos y se trabajó en numerosas zonas del Gran San Juan entre los años 58-59 se practicaron las perforaciones y captación de aguas subterráneas. Esto fue muy importante porque era la primera vez que se sacaba agua de esta manera.

Fue nuevamente candidato por el MID que sabía que perdería y lo perdió, ganando Leopoldo Bravo.

ENTREVISTA II

Entrevista con Catalina Cúneo de García (cuñada de Américo García).

Comienza relatando que: A. C. fue funcionario de la gestión de Américo y yo fui Subsecretaria de Instrucción Pública y Acción Social a los 20 años de edad.

Américo asume el 1ero de mayo de 1958 y ya en septiembre aproximadamente se va a Buenos Aires para gestionar la equiparación de los maestros provinciales con los nacionales. Los maestros provinciales le hacen una huelga estando él en Buenos Aires. La verdad que Américo era todo, era todo. Jamás se pensó en ganar en la provincia, yo me había ido a Córdoba porque quería estudiar Derecho y de allá me trajeron a la fuerza para trabajar con Américo, que si bien yo había militado; pero yo no me consideraba en condiciones para asumir responsabilidades, pero bueno, el radicalismo se había dividido y los viejos habían quedado con la UCR del pueblo y la gente más joven en la UCRA. Entonces, en ese momento estaba en la gobernación Correa Moyano y de Ministro de Gobierno, Moncunill, y yo tenía a mi cargo todo el tema de educación, trabajo y conflicto con los menores y si había un conflicto laboral, Américo me mandaba a las Minas del Castaño para arreglarlo porque el gordo corría entre tiros por el caos que los bolivianos habían armado con los norteamericanos que estaban allí.

Se implementa la huelga de los maestros estando Américo en Buenos Aires, en verdad...no se sabía qué hacer, yo con 20 años, había salido de la Secundaria de la Escuela Normal e inmediatamente trabajé de maestra suplente mientras hacía política. Pero yo me quería ir a estudiar Derecho, que era lo que yo quería...y fue así que más tarde me recibí y trabajé como Jueza 44 años.

Bueno, en ese contexto de conflicto que te comentaba, me fui al Departamento de Trabajo y pedí hablar con, que en ese momento era Miguel Guerrero dirigente de la CGT de la Unión Ferroviaria, y pedí una entrevista con él. Entonces hablé con él, ellos no tenían gremio organizado, decidían 8 personas las acciones que iban a seguir y le dije: mire...aquí no hay forma de entrar al diálogo, aunque ellos sabían que Américo había viajado a Buenos Aires para pedir la equiparación, y como creo que a ellos les falta cancha gremial y sindical para encarar una lucha por la reivindicación de sus derechos...yo no sé si usted está de acuerdo de hacerse presente en la Asamblea, porque estábamos en el Salón Cultural, y hablar un poco lo que es el gremialismo, el diálogo, la conversación, de cómo se lleva a cabo una lucha... es así que, Miguel Guerrero encabeza la asamblea y cada tanto cuando las maestras hablaban todas y no se escuchaban...les decía: "...miré...yo le voy a decir cómo me decían a mí,... o se calla o la mando afuera..." y trascurrió de esa manera un momento de la asamblea. Américo tenía que traer algo, porque plata no había, en el gobierno de Frondizi, plata no había. Aun así, Américo había ido a Buenos Aires porque Frondizi le había prometido la equiparación.

Llegado de Buenos Aires, Américo entra a la Asamblea y como todas tenían orden de no aplaudir, él saca de su mano el decreto de la equiparación y todas aplaudieron y comienza el diálogo. El primer paso fue ese y luego el Estatuto del Docente que se hace, se redacta, se conversa, un gran avance en su gobierno. Salonia estaba en aquel entonces en educación en la Nación y Sabatini en el Consejo Nacional de Educación. Este fue el nacimiento de lo que luego se reglamentó en cuanto

a los Derechos de los docentes y desde ese momento comienza una relación distinta. El problema es que en la Dirección de Escuelas había una mujer que era del Partido pero que siempre ponía conflicto.

Lo que fue la equiparación de salarios, el Estatuto, la obra social para todos, la Ley Orgánica de Tribunales, que regula las atribuciones de cada uno, incluso los honorarios, la Ley de Menores, todo eso son acciones pioneras de él. Luego de venir de Córdoba y estando luego en Tribunales, me doy cuenta de este avance. Él crea, lo que en Tribunales se llama “la segunda instancia”.

A partir de ese momento que te comentaba, se crearon muchas escuelas, Américo le dio una importancia, un valor fundamental a la educación. Y a nivel nacional se da el debate entre la educación laica y libre, en tanto Frondizi abre la puerta a la educación privada, porque consideraba que era una forma también de desarrollo, no nos equivoquemos con esto ¿no?... También había muchísimos cursos de perfeccionamiento para los docentes en distintas áreas. Esto es lo que yo te puedo decir a grandes rasgos de la primera etapa de gestión que trabajé con Américo.

Américo era un Estadista, lo del Estatuto lo trabajó él, estuve yo, Ivonne Barud, la gente del Consejo de Educación. Al margen que Américo era mi cuñado, él manejaba todas, todas las áreas de gobierno; él era un Estadista. Y en la parte de cultura, él crea la Dirección de Cultura, esta Rufino Martínez, dándole un impulso significativo. Las personas que se han dedicado a revisar acciones, no hay alguien que no reconozca este impulso en cultura.

Pensar que la provincia no contaba con recursos económicos y hacer todo lo que ese hizo en la gestión, es muy importante. A esta persona que te comento en Cultura la deja cesante porque parte del conflicto lo había generado ella y estaba el cargo vacante. En aquel entonces estaba Bustos en el área de Pediatría y el padre Aristóbulo estaba como Inspector de Escuelas nacionales, que toda su vida ocupó esa función y que visitaba todas las zonas de la provincia.

Américo pensaba nombrar a una persona, (este es un secreto muy bien guardado) esta persona era docente, de la confianza de él, de cierta amistad; y todo el grupo de Inspectoras, que entre ellas estaban las dos Romito, la Sra. de Pérez, vienen a verme y me comentan que como los maestros tenían buena relación con el gobierno no quieren que, esa persona que Américo iba a nombrar, asumiera ningún cargo. Ya se había mandado el decreto a nación y tenía que pasar por el Ministro de Gobierno para que fuese designada en el cargo, ya no estaba Moncunill, estaba Salcedo. Y como tenía que pasar por mí, yo lo cajoneé. Nunca se lo dije, recién acá en mi casa y un poco antes de que él falleciera, me animé y se lo dije.

Aun así, yo les sugerí que fuesen a hablar con Américo, en nombre de todos los Inspectores y del gremio y que le digan de frente que, si colocaba a esa persona ellos harían una medida de fuerza. Ellas querían que fuese Don Aristóbulo (el padre) y Américo no quería porque iban a hablar de que toda la familia estaba en la gobernación. Estamos hablando ya de fines del 59 y yo renuncié para irme a Córdoba. Estando allá me enteré que le habían hecho el planteo y que no la colocó en el cargo.

Todo esto yo lo manifiesto en una nota, cuando el año pasado se cumplieron los 25 años de la Escuela Carlos Pellegrini y que, por un Proyecto de Juan Antonio, se le coloca al turno tarde en nombre de Aristóbulo. Motivado también por el gordo Sevilla y toda esa gente que militaba. En ese Acto de la Escuela, yo no fui, pero le mando un ramo de flores a la Directora con una Nota donde explico cómo el padre había llegado a ser el Director de Educación, no por ser el padre del Gobernador sino porque los Inspectores y el gremio se lo habían pedido y exigido.

Estos relatos no van a aparecer registrados en ningún lugar, porque cuando vino a casa con su segunda esposa, hace ya unos 10 o 12 años, él preguntaba sobre qué había pasado con la designación de esa persona y le tuve que decir que yo lo había cajoneado. Y que los docentes fueron los que pidieron que Don Aristóbulo fuera el Director General de Escuelas. Le manifesté a Américo las razones de por qué lo hice, primero porque tendría otro conflicto con los docentes y porque su padre se lo merecía. La relación con los maestros fue muy buena, se respetaron los concursos y tantas acciones más. Este aspecto le recupera su parte humana, vos podías llegar con un planteo y él tenía la virtud de darte vuelta el planteo y salir con otro. Pero yo sabía que, en esto, no había vuelta que darle, que se hubiese enfrentado con un conflicto del grupo que él ya había conseguido buen diálogo y resuelto.

Los cargos eran, Ministro de Gobierno que era Ministro de Gobierno, Instrucción Pública y Acción Social, dividido en dos Subsecretarías, una que estaba a cargo de la Policía y la otra, Subsecretaría, en la que yo estuve la primera etapa de gestión, que tenía a cargo la parte de Educación, Trabajo, Menores.

Gobernador, Vicegobernador, Secretario General de la Gobernación, dos Ministros y dos Subsecretarios. De las Subsecretarías dependían las distintas Direcciones. Dirección General de Escuelas, Dirección General de Cultura, Dirección de Trabajo y Dirección de Menores.

Con esta primera huelga, empieza a constituirse el gremio lo que ahora es Udap y todos los otros y a la cabeza estaba Ivonne Barud de Quatropani. Ese fue el cimiento. No había absolutamente nada. En el único lugar que los docentes habían hecho una escasa manifestación de huelga había sido en Santa Fe, ni en Buenos Aires, en ningún lado. Ese hecho fue la base, de lo que después se sindicalizaron los maestros. Luego la partida económica que requería la equiparación vino de Nación. La provincia no tenía recursos económicos para hacerle frente a eso, por ejemplo, yo tenía el Área de Acción Social, que era muy extensa y yo me manejaba sin plata para los Hogares de Menores. Sin embargo, llegaba a las doce horas de la noche y veía si los niños comían en los platos enlosados que estaban todos saltados o le pedía a la gente donaciones. De la misma manera con los colchones. Sin plata abrí una Casa para Menores y Adolescentes antes de irme y luego no sé qué pasó. Cuando una menor se escapaba de la casa o estaba embarazada y no la recibían en la casa, las mandaban a la Comisaría o a la Alcaldía. También iban al mismo lugar las prostitutas y cuando ellas salían también se llevaban a las chicas. Ese era el principal sentido de esa casa. Al Gobierno le tocaba pagar el alquiler y hacer las refacciones, era una casa que estaba en Santa Lucía por Avenida Libertador, que yo se la alquilé a Don Inocencio Aguado al músico, al compositor del Himno a Sarmiento y todo lo que fue el amueblamiento de esa casa, cortinas yo lo conseguí por donaciones de la gente. Me acuerdo que conseguí hasta máquinas de tejer para hacer los tejidos manuales de tipo industrial.

Esa casa estaba destinada a las niñas adolescentes que como no podían asistir al Hogar de Paula Albarracín ni a la Alcaldía, se las albergaba allí. Luego se pensó en dos monjas que permanecieran con ellas y no porque yo sea una católica a ultranza, pero bueno; que les enseñaran algo. Esto no se pudo lograr, igual se les enseñaba actividades prácticas. Todo fue así, a trabajo puro y sin plata para nada.

La plata que venía de nación iba para construir escuelas, a construir caminos, para la Comisaría, a eso venía. En obra pública, sostener las escuelas y en el área de Cultura se hizo mucho también, como el Auditorio Juan Victoria y otra cosa que yo advierto es que en la Cámara se elaboraban cataratas de leyes, pero eran leyes que salían de SU iniciativa y de lo que él pensaba. La Ley

Orgánica de Tribunales, la Creación de la Sala de Apelación fue idea de él y fue modificada hace muy poco tiempo por distintos organismos que se van creando. La Ley 2580 de Salud, también fue muy importante, le dio mucho impulso también a Salud. Los últimos que están no llaman a concurso, hoy no se respeta para nada; pero es una Ley impecable, una ley modelo.

Lo otro que fue modelo para la provincia y que fue obra de su otro hermano fue el Catastro en el país, San Juan fue pionera en Catastro. Fue la primera provincia que se organiza catastralmente. Obra de su hermano Marcelo y que muere siendo muy joven en el año setenta en un accidente.

Los Departamentos no tenían luz, daban una lucecita de 19:00 a 21:00 horas, en Calingasta en Iglesia, en todos esos lugares y él con el Ingeniero Lucero García que por desgracia lo habían nombrado los militares, primo de él; pone todas las usinas térmicas en toda la provincia para darle luz a todos los departamentos, eso te lo puede decir Juan Antonio porque él estuvo de funcionario reemplazándolo a Darío. Creo que Juan Antonio estuvo como Subsecretario y luego en la Dirección de Energía.

Eso es lo que yo a grandes rasgos te puedo contar.

Américo tenía una muy buena relación con Frondizi y luego en una segunda etapa entraron a competir con Frigerio, pero esa etapa yo no la viví, lo cual no te puedo decir nada al respecto.

Pero en términos generales se seguía mucho la política nacional, pero él aquí en la provincia de San Juan, provincia que yo el 28 de Enero del 58 en Mendoza en un Acto, en la casa de la Orfila, le dije a Frondizi...”nosotros perdemos...” y me dijo “...Chicha, si estamos ganando en Córdoba...”; te cuento una anécdota; yo votaba en la escuela 29 y como estaba a cargo de la parte de Concepción, al final de la elección yo me quedo en la escuela 29 y ahí muchos eran amigos de mi padre pero eran un foco Bloquista importante, a muerte. Cuando se abre la primera urna un amigo de mi padre me dice “...Nena con esta cantidad de votos ustedes ganan...”; lo tengo tan grabado. Y así fue.

Él tenía muy buena relación con la gente, clara su ideología del desarrollo, pero tenía muy claro lo que tenía que hacer. Américo era un Estadista, yo no he conocido a alguien como él. Pero un hombre que gobierna sin gente y sin plata, ahora había cosas que se le escapaban porque no tenía gente muy capaz.

Rufino entra en la Dirección de Cultura durante todo el periodo y también estaba Joaquín Ares fue uno de los que se llevaron por el “Plan CONINTES”. Frondizi vivió con una bayoneta en la panza planteándole siempre de un Golpe de Estado y eso nosotros lo hemos vivido permanentemente en la Casa de Gobierno. Era ministro de Interior siempre lo tenía informado a Américo sobre como estábamos. Lo tenían acogotado así a Jorge Ares porque evidentemente quería legalizar el peronismo para que votaran, viene un avión de la Marina y la Federal detiene a un montón de dirigentes políticos, comunistas como Jorge Ares porque eran del Partido Comunista, y también muchísimos peronistas, Soria Vega, José Amadeo Conte-Grand...que te puedo decir...bue...por darte nombres. Entonces los llevan a la Federal, Américo por supuesto se entera y que hace...con un golpe maestro... le saca los presos a la Federal y los lleva a la Central de Policía estando el morocho López de Jefe de Policía. Cuando estaba se paseaba por la gobernación, que era un despacho grande y le decían “...hay que tirar cinco mil peronistas al mar...” y Américo le decía yo no le voy a entregar a los presos, porque no tengo ninguna garantía., (no se escucha el audio de quien dice esto) “Américo se nos cae el gobierno”. Que hizo Américo, se fue a la Central de Policía, hizo un Acta y entregó a todos menos a un Diputado, que ahora no me puedo acordar su

nombre, porque era peronista y tenía a la mujer muriéndose y a Soria Vega y fue a seguir el avión para saber el destino. Estuvo mes o mes y medio y él volvió.

Y si te voy a dar un nombre R. G. que para mí es un tremendo.... y que no estaba en esa intimidad de los presos pero que, era uno de los que estaba preso, sacó un artículo de una página en el Diario de Cuyo agradeciéndole, al Marino que comandaba el operativo, lo que no los había tirado del avión. Mira yo cuando leí el artículo dije” ...qué h. de p...”, debe haberlo sabido, pero no le iba a reconocer el mérito a Américo.

Todos estos episodios que te cuento, marcan una personalidad de mucho compromiso. Y nadie puede decir que Américo no estuvo, él tenía enfermos también para ver y salía de la gobernación 2 o 3 de la mañana y salía a visitar a los enfermos. Si te puedo decir un hombre muy desordenado en su vida personal. Si él se hubiera quedado en Córdoba hubiera sido Profesor de Clínica Médica, porque ya le habían ofrecido el cargo y le pedían que dejara la gobernación. Hizo la especialización en Cardiología en Estados Unidos con una Beca obtenida por Sayago y siendo estudiante estuvo preso en Villa Devoto por ser del Partido Reformista, faltándole muy pocas materias para recibirse.

Yo estuve en la división del Partido Radical.

Él tenía mucha gente joven a su alrededor y ahora sentimos una profunda decepción al ver las formas de hacer política y sabemos que se puede. Pero para eso hay que tener. ¿Sabés qué? vocación de servicio; no se puede asumir un cargo ya sea de Juez o de funcionario o de Diputado a quiere cobrar un sueldo, a enriquecerse y a rascarse...

Yo te lo puedo decir que en los últimos años que estuve en la Justicia, llegan a los cargos sin tener noción de lo que se tiene que hacer, sin capacidad, no tienen idea de la vida, no sé qué les hace el sillón. Advierto una gran decadencia en la conducción, decadencia moral, cultural, en el respeto. No hay el más mínimo sentido común.

Es lo que yo me acuerdo, si sé de algo yo te voy a hablar.

ENTREVISTA III

Entrevista: Américo García (hijo)

Fecha: marzo 2015

Entrevistador: Geraldine Conte Grand

Saben que había una revalorización de ese periodo, me parece que lo que aparece como contradictorio en el frondizismo, es que el frondizismo se formó en lo que era la intransigencia radical en una actitud más crítica de sistema económico, de las relaciones internacionales de la argentina, de la forma de la política, en la época previa, en los años 50, como que después, desde el gobierno aparecieron otras cosas cambio el proyecto, ahí hubo más influencia de Rogelio Frigerio mano derecha de Frondizi , desde su criterio, desde su formación, desde sus ideas que el tenía, que mi padre siempre conservó cierta diferenciación ahí con Frondizi.

Yo creo que tiene gran admiración intelectual, político, personal de Frondizi porque, si no me parece que la tenía como cierta diferenciación de algunos otros grupos desarrollistas, no tan economicistas que tenía el desarrollismo como en los libros, sobre la gestión lo vincula más con el programa peronista, con el pensamiento peronista, como diferenciación en eso no. Después creo sí que ese proyecto transformo la industria en la argentina, las grandes inversiones que hubo, pero me parece que ahí hubo una apuesta de parte de la concepción de Frigerio como exagerada, como una apuesta al capital extranjero que podía solucionar el proceso de desarrollo y el proceso de industrialización, que después la historia demostró que eso también creaba una serie de inconvenientes y desequilibrios (dependencia tecnológica, transferencia de recursos, repatriación de capitales, por un lado solucionaba problemas pero por otro lado aparecieron nuevos problemas que son los mismos problemas que sigue teniendo la Argentina hoy.

Uno mira lo que pasa en el sector externo, y una de las dificultades que existen tiene que ver con eso, o sea, la argentina encara el proceso de reindustrialización a partir del 2003, se crea mayor empleo, hay mayor ampliación del mercado interno, pero de pronto empiezan a aparecer destrucciones del sector externo, en términos generales, y si coincido que algunas provincias enfrentaron ahí sobre todo los problemas de la provincia con los desequilibrios con el monocultivo, lo vitivinícola. Hoy me da la impresión que está un poco más diversificada ahí el tema de la minería, las diversificaciones que ellos tienen hacia atrás y hacia adelante, una serie de servicios que colabora con el proceso de explotación minera. Hay algunas otras cosas de explotación de semillas interesante lo que en sj no tuvo demasiada trascendencia o que haya contribuido a cambiar un poco la estructura de monocultivo en el sistema de promoción industrial, salvo algunos establecimientos que hay, como por ejemplo en San Luis, la radicación de la industria cambio el perfil productivo de San Luis, del empleo.

¿Qué es esto de avance y retroceso? Los procesos que dan lugar a nuevos emprendimientos de servicios que contribuyen, toda esa provisión de insumos y de servicios, eso en sj han quedado desarrollados desde vivienda, monocultivo; en ese aspecto la producción de distintos insumos.

Ahora hay un parate, en la detección del proyecto, aunque la empresa empezó con evaluaciones de factibilidad de algunas empresas mineras que habían rebajado con la hipótesis de oro.

Yo no tengo demasiado claro cuáles fueron las influencias del proyecto nacional sobre San Juan, me parece que se movieron en dos situaciones diferentes. El proyecto desarrollista estaba dirigido a industrias, a la gran industria, a la industria textil, petrolera, de transporte y esto sobre san Juan no estuvo, y sobre esto san Juan debió en esas circunstancias valerse de sus propios recursos y de los aportes financieros y de otras infraestructuras. Parece que no hubo influencia del proyecto nacional sobre la provincia.

Entrevistador: ¿Ahora, por qué no? ¿faltó inversión, faltó tiempo?

Me parece por las características que tenía el proyecto desarrollista, de un giro más que nada a la industria, a la producción industrial y producción energética, distinto en Mendoza donde hubo mayor exploración de petróleo a diferencia de san Juan que estuvo limitado desde ese aspecto. ¿Por las condiciones de san Juan? si, por la estructura productiva y no en otras actividades como la minería, porque por ahí me parece que estuvo limitado en ese aspecto, de esa expansión que se dio en los años sesenta.

Entrevistador: Ahora, en virtud de esto, y por lo leído de cómo viene la educación en el sistema educativo a ser un motor eje para el desarrollo para formar la vinculación de la economía con la educación que es ahí donde nosotros ¿podríamos empezar a indagar si están ahí los cimientos del neoliberalismo?

A: Si, corre una discusión, el frondizismo asume la impronta progresista superadora de las condiciones de dependencia, de subdesarrollo de la Argentina y eso suscitó la adhesión de muchos sectores juveniles progresistas, de izquierda, de gente q alimento otras cosas de izquierda, que además de gran envergadura, como por ejemplo Ismael Viñas, Eduardo Seneer que participó en ese proyecto, que justamente cuando empezaron los contratos petroleros, las políticas petroleras, las cuestiones energéticas, y la discusión sobre el tema de la educación ese sector se alejaban. Cuando yo discutía esto con mi padre, él decía que “bueno esto no es para la iglesia, había estado pensado en ese aspecto”, unos dicen bueno, es una manera de tener neutralizado el poder que la iglesia católica tradicionalmente tenía sobre la sociedad y en la política argentina y sobre el estado argentino, y sobre la política del estado argentino, basta ver algunos de los resultados de la última de las reformas de código civil y comercial con la influencia que tiene la iglesia católica que puede llamarse como una apertura hacia la sociedad civil, fundaciones que pudieran tomar el tema, partidos políticos que puedan tomar diversidades.

Pero en ese contexto, en realidad, el proyecto parecía armado para otro sector, primaria y secundaria (...) es cierto que a ese nivel, tampoco los sectores progresistas tomaron el tema, no sé si fue una cuestión de concepción política de decir “no, yo no comparto esto, entonces no voy a meterme en esto” porque posteriormente hubo algunos intentos de eso, o a veces yo digo también uno lo puede ver hoy, como defecto de la izquierda argentina de no trabajar desde algunos sectores de la sociedad civil para ir creciendo desde ahí, más en una proyección kantiana de acumulación de poder y de un contrapoder en la sociedad, me parece que la izquierda argentina no ha tenido esa característica desde este sentido, pero mi padre coincide con esta idea, no creo que haya sido la

idea original, yo creo que no, que en realidad comerciar con la iglesia católica....los sectores....ya la iglesia...

Y tampoco había un grupo que lo exigiera, o que hiciera resistencia a eso, me parece, cuando un estado determina este tipo de vinculaciones de manera visible o velada, deberían de estar los sectores de resistencia... Bueno, resistencia a ese proyecto si lo hubo, la FUBA, los sectores docentes, y el proyecto terminó imponiéndose. Me parece que en eso hay cierto defecto de los sectores de izquierda que son más estatalitas, que le exigen al estado o que el estado tiene que cumplir determinadas funciones cuando el estado debe proteger a la sociedad, exigir recursos al estado. Las cosas han cambiado, pero me parece que en el transcurso de los años fue esto. Como una percepción que la tenía de distintos sectores. Que no necesariamente...

Cuando armaba el proyecto de tesis, ([...] lectura de tesis) como un proyecto que tiende a ser democrático pero que en la provincia la educación hubo mucho impulso a la educación privada.

Sí, hoy en la ciudad de Buenos Aires hay más escuelas privadas que escuelas públicas.

Entrevistador: ... se materializan las cuestiones ideológicas cuando en realidad es darle pie a la iglesia para que tome espacio en los destinos de la provincia.

E: Me parece que se plantea un dilema falso o algo correlativamente falso, como que el Estado garantizaría cierta neutralidad en esto, cierta formación de otro tiempo, y no necesariamente es así, yo vengo de una escuela pública en San Juan en la primaria, y yo recuerdo de una maestra, que los 5 minutos iniciales era pensar en dios, que no tenía que ver con la educación, pero bueno, tengo esta imagen del ser supremo y arriba un crucifijo,por eso me refería a esto de los sectores progresistas que como que han apuntado al estado como garante de, el desarrollismo encarado por Frigerio desde ese ámbito, para..... y decisión para encarar esos proyectos...

Entrevistador: ...que nuestro país debía de crecer como para generar despegue de los países, pero sí

Es contradictorio basar el desarrollo en...genera más dependencia, más en algunos sectores, como el sector externo.

Entrevistador: ¿qué vínculo se puede establecer, como se recuerda Ud. ¿Este vínculo del desarrollismo de San Juan con la educación, con la cultura, con la política?

Sé que hubo una política cultura bastante intensa en San Juan, pero no podría entrar en detalles con eso.

Entrevistador: ¿y el plan CONINTES?

El plan CONINTES, fue un plan nacional que se impuso en las provincias, sé que mi padre tomó una actitud respecto a la hambruna de los detenidos, pero era una cuestión nacional...

Entrevistador: ¿qué significa la sigla? ¿Qué implicaba?

Era algo así como inteligencia del Estado, contra aquellos que alteraban el orden social, sean peronistas, comunistas, socialistas. A mí me parece que cambió de política del frigerismo, como para distinguir respecto a lo que se pensaba a cómo eran los discursos desarrollistas, a partir de 57, ya en diciembre de ese año Frondizi insinuaba lo que iba a hacer, pero hubo un pacto con Perón, se esperaba otra política, más resistencia disturbios, sindicalismo...el problema de la educación libre y laica, y la actitud fue represiva. Pero eso fue un plan nacional donde los gobernadores no tenían posibilidad de decidir, y debían poner a disposición las fuerzas de seguridad.

Mi padre decía algo así como que él era la expresión democrática del Desarrollismo, ahí participó en distintas fuerzas políticas, en la asamblea extraordinaria por los derechos humanos, esto fue en la época de la dictadura, la asamblea se creó a fines del año 75, fue el segundo organismo de derechos humanos en la Argentina. El no estuvo entre los fundadores, pero estuvo allí (inaudible) él iba en representación del desarrollismo.

Ese fue otro fenómeno de la gestión, mis padres tenían treinta y ocho años cuando...Mucha gente que estuvo en el desarrollismo integró posiciones de izquierda, Malena (¿movimiento de organización nacional?) después fue una frustración de la juventud.

Entrevistador: Chicha comentó la situación de los detenidos.

(...) comentarios de entrevista con Chicha.

(...) anécdota de los mineros, funcionarios jóvenes, el canciller de Frondizi tenía 29 años...

Entrevistador: ¡qué notable! ¿no?, uno cree que la vida política tiene que ser en la vida adulta y no, hay gente que nace con el compromiso político. Me parece que actualmente hay movimiento, esto es porque uno...sinónimo de corrupción, de mafia, de los noventa.

Entrevistador: nosotros tenemos un grupo que se llama aula 23, espacio de lo no dicho, lo que está por construir.

En general cuando se toma así la militancia cuando se ve en el aula, que tienen inquietudes políticas, críticas.

Entrevistador: O esa representación que se ha instalado que de quien milita están más años, que tienen las notas por regalía, que son charlatanes.

La Juventud Intransigente y la Juventud Universitaria, sí era una política de funcionarios-técnicos.

Entrevistador: Me había quedado a mirar, un poco por su posicionamiento y otro poco por su formación de su padre, cuando Ud. decía en los puntos donde discutía con su padre, uno era este de la vinculación con la iglesia, y otros... ¿cuáles se recuerda? O mirado desde hoy.

Yo tengo una visión muy crítica, desde el punto de vista económico, y del plan económico, en definitiva, del resultado económico, me parece que es esto de hacer hincapié del aporte de capital extranjero que después fue un problema para la Argentina, puede haber sido vista como una

distorsión, la Argentina tuvo once fábricas de fabricación de automóviles, no se justifica una sobreprotección del sector industrial, muy ineficientes en términos de la política del mercado internacional. Y después de la política, del año 59 un proceso lentísimo de inflación en la Argentina, desde el punto de vista económico, y desde el punto de vista político me parece que la Argentina forjó alianzas en el Desarrollismo que no sé si era para mantenerse en el poder y evitar planteos monetarios de la economía. Si Frigerio sostuvo, y posteriores polémicas que hubo entre Frigerio y Alsogaray, desde el plano económico y desde el plano político estas alianzas que después se reprodujeron. En el año 73, el Desarrollismo al frente del (inaudible) pero el Desarrollismo impuso su propia forma, su propia hasta posible proscripción de (ininteligible)

Es juego tan contradictorio, donde después en la época de la dictadura militar el Desarrollismo apoyó la dictadura de Videla, criticaron la política de Martínez de Hoz, pero apoyaron la dictadura. En el fondo había un pensamiento de Frigerio como que la democracia debía ser o era el resultado del desarrollo, o sea, primero era el desarrollo y después eso iba a posibilitar la debilidad de las estructuras políticas de la Argentina y la realidad política del Estado en realidad tenía que ver con su condición de subdesarrollo. Entonces, bueno, era apostar a otras formas de realización política en pro del desarrollo. No estaban en contra del golpe de Onganía, sino de las políticas económicas. En este sentido decían que eran miopes, que veían con un ojo una cosa y con el otro, otra. Es cierto que muchos sectores que no creían demasiado en la administración, que poco creyeron en la democracia, como un posicionamiento esencial. Esta idea quien más la trajo fue Frigerio y no Frondizi. (Frigerismo)

En ese proceso, en esas alianzas tan contradictorias que tuvo el Desarrollismo en el gobierno, el desarrollismo había perdido una oportunidad histórica, esto que decíamos recién, sectores juveniles, intelectuales, populares que apoyaban ese proceso el desarrollismo llegó a tener mucha influencia inclusive en sectores gremiales, sectores como clase media, bancarios, correo, comercio, en esos sectores de producción. Esas alianzas ese comportamiento contradictorio entorno a el discurso del desarrollo. Después en el plano...él apoyaba o tenía cierta simpatía con (inaudible).

Entrevistador: ¿Tenía esta mirada latina de integración? En el desarrollismo no había demasiada polémica con ese criterio de integración. El proceso de integración era un proceso que en realidad iba a beneficiar a transnacionales, por lo menos en cómo estaba encarado, solamente en relación de comercio o comercial si puede ser, en los sectores de mayor preponderancia de cada país, más beneficiados, son los que no apoyaban el proceso de integración.

Entrevistador: ¿Cómo que la Argentina debía salir de estado de subdesarrollo en soledad?

Sí, más de corte unilateral. No tengo en claro la posición de Frondizi, por ahí sí esto de Frigerio. No lo tengo presente si compartía o no estas ideas.

Entrevistador: Ahora, en una página de Desarrollo y Política, se encuentran digitalizado los textos de Frondizi, Frigerio, escritos. Leí que habían terminado en mala relación ¿puede ser?

Sí, puede ser, por cuestiones políticas, pero no tenía conocimiento de causas judiciales. (“De acusado a acusador, versiones en libro”).

Entrevistador: Sí se puso en duda en manejo económico que hizo Frondizi y si salió como limpio.

Sí, Frondizi fue un hombre con fortuna personal, siempre vivió en un departamento de la calle Beruti, no si hubo esas condiciones, no sé.

No sé quiénes del Desarrollismo tenían acciones en el diario, pero sí había una influencia política de Frigerio sobre la editorial, como forma de presión hasta los ochenta.

Yo trabajé en una fundación que todavía sigue en existencia, “Fundación de Investigaciones para el Desarrollo”) FITE , y esa fundación era financiada por la fundación (ininteligible), el presidente era Juan Pablo Frigerio y el vicepresidente era Nieto, en la época de la dictadura del 78 a 81 y cuando le compra a Nieto, a quien tenía las acciones, del lado frigerista le compran las acciones, le dicen alguna cosa que tenía que ver con el papel prensa, que tenían que cambiar, en relación de sus intereses económicos y empresarios, hasta ese momento era pensamiento frigerista.

Ya que entramos en esta polaridad, si Frondizi y Frigerio políticamente si, en sus últimos años hubo un distanciamiento, surgieron pensamientos e ideas extraños, de historia de política que no recuerdo tanto, pero sí que había sido de su trayectoria y formaban parte de sus diferencias con Frigerio que terminó manejando lo que quedaba de su vida política.

Pero si considero además esa diferencia económica, que seguramente eran de Frondizi, la autoridad máxima de YPF en la época de Frondizi era del círculo de Frondizi. Yo lo conocí a él, incluso hicimos un programa de energía, desde esa fundación que dirigía él, (...)

Pero no sé si hubo algo ahí.

Entrevistador: Sí, salía que él había salido limpio de toda culpabilidad.

Había una discusión parlamentaria sobre los contratos, la acusación era que se habían hecho contratos con empresas privadas sobre áreas que había acordado YPF, y las empresas sabían, que ahí había petróleo. También hubo contratos con las empresas sobre explotación. Él decía que el radicalismo había anulado los contratos de riesgo, ese era un riesgo de las empresas.

Sostenía Frigerio que YPF no tenía capacidad para sostener tal extracción de petróleo que era necesario para el abastecimiento. Se ve que las empresas no eran concesiones sino contratos de servicio, que sacaban el petróleo, y todos los contratos eran así, en la época de Menem las empresas extraían el petróleo y después lo exportaban.

(Anécdota de cuando conoce a Frondizi, su papá lo llevó a Buenos Aires y se lo presentó)

Frondizi un hombre como mucha capacidad y cultura no creo que haya habido en la Argentina

Entrevistador: sí, una cosa es la contradicción que tiene la misma lógica del poder, de cómo se mueve el escenario, y otra cosa es ir deliberadamente.

Me parece que eso ellos lo resolvieron, ese proyecto que Frigerio lo trajo a la actividad, tuvo cierto pragmatismo, de gran alianza, que fueron necesarias las actitudes para que se desarrollara que lo

que después se criticó. Hay algunas cosas que leía últimamente era como que incluso está en discusión si hubo tanta presión militar, eso sí: hubo mucho, pero peligro de golpe, que además era contradictorio, había distintos grupos, distintos sectores, algunos más liberales, otros más conservadores, nacionalistas, todos estos en las fuerzas armadas, y que precisamente en todo esto no se veía bien la posibilidad de golpe, sí que había presión, sí se tomaron muchas medidas que posteriormente el Desarrollismo (...).

Hay trabajos que contradicen eso, que no eran ciertos, incluso algunos clasificados de la embajada norteamericana, los ingleses en las evaluaciones que ellos hacían no había esa posibilidad inmediata, tan real. A veces se usaba eso más de excusa para la implementación de ciertas políticas de medidas de materia gremial.

Entrevistador: Recuerdo de Chiche que ella decía esto, como que tenían el fantasma, esa presión y esa persecución...

De hecho, existía, la duda era hasta dónde era posible, cuando el proceso militar viene, fue...

G: Volviendo a San Juan con esta misma contradicción, ¿qué vínculo ideológico, si era tan amigo de Frondizi, qué posicionamiento tenía su padre para adherir al mundo? Todos lo recuerdan con extremo cariño...

Yo creo que cuidaba varias cosas, de ahí ese reconocimiento era muy inteligente, cuidador, culto, recto, con muchas anécdotas que escuchaba de mi madre, de mi abuela y después desde el compromiso y desde su profesión, a veces esto repercutía en la familia. Yo a veces digo bueno, él combinaba dos cosas, la política y la profesión de médico, dos cosas que se vinculaban y que era problemática de la familia, porque siendo político, no podía decir que no, más allá de eso no había especulación en su actitud de que tengo que hacer esto por la política, era una actitud de servicio activamente.

Él no tuvo un gran lugar, tuvo mucha posición en algunos medios, en el diario.

Entrevistador: ¿Cuál era el diario oficialista?

-De Cuyo, Tribuna. Pero era opositor a la gestión y después estaba esa cosa que los políticos eran todos chorros, y mi padre no pensaba así, mi padre decía que cómo pensaban que ¡YO ¡había choreado, le daban créditos hasta que pudo, buena parte de la política.

Entrevistador: Fue candidato a diputado en el 65, candidato a gobernador en el 83, ahí se presentó con el ¿MIR... ¿y es allí donde asume Juan Antonio...?

En un momento posterior fue una alianza con Avelín me parece, en el 85/87.

Entrevistador: ¿Y cómo llega Américo? ¿Eran amigos de la facultad?

Con Frondizi... no lo tengo demasiado claro, fue detenido, y cuando fue el terremoto en San Juan él fue liberado, pero tenía que firmar como un permiso, una autorización, pero me parece que él

estaba como más independiente. Después se fue a Estados Unidos por una beca, y después vuelve y se instala en San Juan.

Y el adhiere al proyecto del desarrollismo y después se une al radicalismo, el radicalismo se divide en el año 56.

Entrevistador: ¿Él también veía esto del Estado fuerte, el papel del estado para salir del subdesarrollo?

Sí, porque era más abierto. Aun sabiendo que el desarrollo de San Juan era diferente. Integración Productiva Nacional, en este sentido San Juan tenía mucha infraestructura como caminos, catastro, agricultura, que era parte de la producción del desarrollo.

(Homenaje del colegio médico al año de la muerte de Américo)

(Homenaje desde el poder judicial, cargos por concurso)

Entrevistador: Si yo le preguntara ¿qué es el Desarrollo para Ud. en aquella época? ¿cómo lo definiría tomando el contexto de cómo se implementó en Argentina?

-En aquel momento había una distinta concepción de la situación de Desarrollo y Subdesarrollo. Por un lado, a teoría de desarrollar la industria la capacidad de adquirir...y desarrollar la industria, de alguna manera el desarrollismo compartía esto, pero agregaba (..) las diferencias del papel del estado, demasiado activo si como que el estado debía establecer prioridades, orientar las inversiones, pero no ser un partícipe activo de ese proceso (Frondizi).

Como un Estado ni siquiera planificador sino más bien como orientador de desarrollo. Y después de las teorías de la Dependencia, para algunos Desarrollo y Subdesarrollo es una relación dialéctica, que el desarrollo es producto del subdesarrollo de otros países, del sometimiento de la extracción del excedente producido en términos de desarrollo, y concepciones marxistas dentro de las teorías que era imposible ver desarrollo en el sistema capitalista, porque generaba más dependencia, tecnológica, era imposible.

Discusiones que tenían que ver sobre el capital extranjero, la inserción internacional de los países en ese sentido, sobre el papel del estado, sobre el tipo de industria a desarrollar. Personajes destacados...Siempre la Argentina siempre mirando hacia afuera...los desarrollos tienen que con teorías de (inaudible) de América Latina.

Entrevistador: Leí un artículo, donde planteaba que debíamos trabajar en un neodesarrollismo, no como una teoría sino como una estrategia de salida, ¿escuchó algo de eso?.

-Estos programas son vistos como neodesarrollismo, esto de la reindustrialización, del mercado interno, el desarrollo de la infraestructura, del plano energético, algunos sectores hablan de “social desarrollismo” sobre todo para el caso de Argentina, como una perspectiva combinando lo que son estas estrategias de reindustrialización con recuperación de niveles salariales, procesos de aumentos salariales, paritarias, mayor inversión en gasto social, de expansión del sistema de

jubilación, o sea, tiene otra característica más social, más peronista podría decirse también. Pero también es cierto que hubo una coyuntura de aumento de precios, de exportación de países de América Latina de minerales, energía y productos agropecuarios que Argentina ha escapado de eso por política de este gobierno, al proceso de reprivatización de (Ininteligible) una mayor (ininteligible) y de las exportaciones, es decir hubo una disminución de la parte de la preponderancia industrial, y esto no hablaría de neodesarrollismo, y en Argentina se vuelve a hablar de esto no, de volver a tener industria y parte de eso que los sectores industriales puedan volver a exportar. Pero la Argentina tuvo ese retroceso, participación de la industria en el producto bruto, participación de manufactura de origen industrial, en las exportaciones.

Entrevistador: Como que a partir de esto surge esto del neodesarrollismo si no es neoliberalismo.

-Claudio Katz, él establece esta denominación de social desarrollismo, un aumento significativo del gasto social, planes sociales, etc.

ENTREVISTA IV

Entrevista: Roberto Gómez

Fecha: 14/05/20

Entrevistador: Geraldine Conte Grand

Entrevistador: - ¿Qué conoce de la transformación e implementación en las escuelas técnicas después de CONET? ¿Qué pasó en San Juan, plan de estudio, objetivos, etc.? CONET 1959. Escuelas a cargo de la implementación

-El CONET fue creado en el año 59'. En el año 58 se sanciona el estatuto del docente nacional, después en el plan 1574 del año 65'. Fue un plan que rigió para todas las escuelas técnicas dependientes del CONET incluso provinciales y universidades. Un plan que contaba con un ciclo básico y un ciclo superior, el básico contaba con una formación de cultura general y formación técnica, ya sea, matemática, física, dibujo técnico, etc. Pero sin mucha carga horaria. A su vez se realizaba un muestreo de forma progresiva de 4 talleres de distintas especialidades por año. Quiere decir cuatro en el primero, cuatro en el segundo y cuatro en el tercero. Los alumnos rotaban por los cuatro talleres, en el primer año los talleres eran carpintería, hojalatería, ajuste y electricidad, básicos. En el segundo año los talleres eran herrería, fundición, electricidad, ajuste y algo de construcción. En tercer año los talleres se enfocaban de acuerdo a las especialidades que las escuelas tuvieran con el fin de que el alumno eligiera la especialidad para comenzar cuarto año que era ya el ciclo superior. En el mismo la cultura general era muy limitada en sentido a materias muy acotadas (quizás sin importancia)

En las escuelas se organizaban por turnos, en uno eran las clases teóricas y tres veces por semana tenían turno de talleres, los mismos se organizaban de forma tal que lo que se veía en clases teóricas los alumnos lo plasmaban y practicaban en los talleres, lo cual era muy importante para su formación.

Los profesores que daban clases teóricas no eran los mismos profesores que daban las clases prácticas ya que había cierta discrepancia. Los planes estaban bien organizados, lo que variaba era la personalidad o forma de enseñar de cada profesor, pero salía bastante bien.

La carga horaria se organizaba en 12 horas de prácticas distribuidas en tres clases de 4 horas cada uno y las 30 horas de clases teóricas, sin contar las 3 horas de educación física o sea que en total las horas eran 33.

Se notaba que estaba bastante bien porque los técnicos egresados eran buscados por todo el mundo, ya que el CONET aplicó una técnica a través de los planes de estudio de formación de

operarios rápidos. La misma fue aplicada por los norte-americanos en la segunda guerra mundial, ya que necesitan pilotos de aviones y tenían que formarlos en muy poco tiempo, esto fue así que en tres meses ya estaban listos para pilotar los aviones de primera línea, los alemanes hicieron lo mismo. Era un método de aprendizaje que estaba muy secuenciado donde iba de lo más simple hasta lo más complejo

Una anécdota que recuerda de un ingeniero Dolling de origen alemán que fue el representante del cemento porlan en Argentina, que en ese momento estuvo en San Juan, sobre este plan es que el CONET hacia ingenieros a los chiquitos ya que los de nivel de secundaria sabían de muchos temas que se daban en la facultad. En fin, los ingenieros eran muy solicitados en todo el mundo y también en la argentina ya que los llamaban de fábricas automotrices muy importantes Ford, Renault, Chevrolet.

Estuve dos años trabajando en General Motors (GM) en la planta de San Martín especializándome en motores de dos tiempos diésel que estaban implementados en la maquinaria pesada. Recuerdo que almorzaba todos los días con el doctor Robledo Puch, quien fue ejecutivo de GM. En esa época nadie sabía nada de los secuestros y asesinatos.

Se egresó en el año 67 del secundario, después de eso estuvo trabajando en la universidad que en ese tiempo se llamaba Universidad Nacional De Cuyo, trabajo aproximadamente dos años ya que trabajaba y estudiaba. Del año 71 al 73.

En ese tiempo la Escuela Boero fue la más grande del país donde tenía las 4 orientaciones, fue la más grande porque tenía muchas horas cátedra y muchos alumnos, ya que las horas cátedras son directamente proporcional a la cantidad de alumnos, por referencia del CONET. En San Juan fue la única. Dentro de este plan se desprendían dos ramas, por un lado, formación profesional y, por otro lado, la formación técnica. Dentro de la misma se clasificaban en escalafones, escalafón uno, escalafón dos. Y dentro de la formación profesional se clasificaba en centros de formación profesional y las misiones mono técnicas. Dentro del escalafón uno en el plan 1574 del año 65' lo comprendían las escuelas con técnicas industriales, que antes se llamaban escuelas de arte y oficio. En el escalafón dos, lo comprendían las que se llamaban antiguas escuelas profesionales de mujeres. Las misiones monotécnicas, como su palabra lo dice, a pequeñas escuelas donde los alumnos iban a los pueblos o localidades y se capacitaban de forma rápida, que en el plazo de dos años se recibían de mecánicos, carpinteros, albañiles de primera, etc. Los centros de formación profesional eran prácticamente lo mismo que las misiones mono técnicas, con la diferencia que era un centro donde había más especialidades. Las diferencias de estas con la Escuela Boero, es que en esta se recibían profesionales con un título y en las demás enseñaban mano de obra u oficios. Su conocimiento y habilitaciones eran muy limitados algo que no ocurría con los profesionales titulados.

Las agrotécnicas se integran al final de la vida del CONET en el año 91. Ya que ellos dependían del Ministerio o Secretaría de Agricultura de la Nación, eran escuelas agrícolas. En San Juan estaba la Escuela de Enología. Las mismas no figuraban en el estatuto, no tenían juntas de clasificación, no pertenecían al sistema, como así también no pertenecía la formación profesional del CONET. A pesar de que está en el estatuto no había junta de clasificación para ellos porque el misionero tiene que ser una persona, es más, se aconsejaba que tuviera que ser como una familia, digamos,

el director, la esposa, la secretaria, un maestro y un portero, lo cual no tenían estabilidad porque nunca llegaban a titular. Durante muchísimos años era todo con operarios, digamos, incluso gente que había salido de la misma escuela, no tenían un título profesional. Después se cambió y se fue mejorando, para ser director de una monotécnica había que ser técnico por lo menos.

Aquí había una Universidad que se llamaba Domingo Faustino Sarmiento, y no tenía alcance Nacional, fue un inicio, que después cuando se creó la Universidad Nacional de San Juan, los junto a todos. Aquí tenía la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo estaba en San Juan y era la facultad más prestigiada del país, aquí costaba mucho recibirse de ingeniero. Yo trabajaba de ayudante con el ingeniero Lioneti, donde ahí se recibían los ingenieros electromecánicos, yo los he visto con treinta y pico de años recibéndose, y no porque estuvieran haciendo otra cosa, sino porque costaba mucho, era una universidad exigente, demasiado exigente diría yo. Frustraba mucho, ya que muchos se casaban y era frustrante. No había ingeniero que se recibiera con menos de veintiséis años lo cual la carrera era de seis años.

La Escuela Industrial siguió siempre, lo que pasa es que lo planes de estudio de la Industrial Sarmiento dependían de la Universidad, fue la escuela que creo Sarmiento, era la famosa Escuela de Minas. Después pasaban a la Universidad, que era similar, pero con diferencias en las cargas horarias con algunas materias más. La Universidad tenía la Escuela de Comercio Libertador General San Martín. Fue en esa época donde crean el Bachillerato que se llama Central Universitario que empezó sin tanta importancia, ahora es una Escuela con un nivel académico importante. Yo iba al Colegio Don Bosco donde teníamos los colores morado y verde que era una cinta para identificarnos, en la época que se discutía por lo escuela Laica y Libre. La escuela Don Bosco era libre, y nos daban muchas charlas, todos los días nos hablaban de eso, los maestros, los curas. Me acuerdo que de chico vivía en la calle Mendoza pasando Comandante Cabot, cursando la primaria en el colegio Don Bosco, la secundaria la hice en la Industrial de la Nación, que cuando estaba en quinto año se le pone el nombre Rogelio Boero.

Viajaba en el colectivo y nosotros los veíamos como enemigos a los otros chicos que estaban con otros colores de cinta, pero no había el nivel de violencia que hay ahora. El color lila eran los laicos y los verdes eran como nosotros, los libres. Fue una primaria nada más, lo que pasa es que muchos de mis compañeros siguieron ahí la secundaria, algunos médicos otros abogados, yo me fui para el lado de la industrial, después me gustó la docencia lo cual realice el Profesorado de disciplina industrial que era en ese entonces era (inaudible) que tenía el CONET que para estar y estudiar ahí había que trabajar en la docencia, ese era un instituto que tenía...a ver, cuando estaba la Universidad Nacional de Cuyo, aquí se estudiaba en la Normal Sarmiento que era un título terciario no universitario, después lo pasaron a la Universidad todo eso. Y el instituto el CONET era igual, era un instituto de cuatro años que tenía disciplinas industriales que tenía dos años de básico, digamos, de formación docente. Después seguía la formación docente con una especialización con la técnica que uno eligiera, yo tengo orientación en matemática y física, muchos por ejemplo eran en construcciones, mecánicas. Era el título docente que servía para ser docente nada más que en las escuelas técnicas, no era un docente... es más en las escuelas técnicas el estatuto establece que los directores y vice directores tienen que ser técnicos, ingenieros o profesores en disciplinas industriales. Por ejemplo, un profesor de matemática, como máximo llegaba a la regencia técnica, porque había regente técnico y regente de cultura general, los dos tenían la misma categoría, solo

que los regentes técnicos eran profesores de matemática y física de los institutos normales, llegaban hasta la regencia y nada más, era la competencia que Rosa el de UDA, Roberto, siempre cuestionaba porque él es técnico químico y es profesor químico. Él decía que por que un chico que entra a estudiar el profesorado de matemática, porque le iba a decir, mira vos no vas a ser nunca director en una escuela técnica, pero en la otra, sí.

Entrevistador: ¿Se recuerda en la primaria haber tenido áreas técnicas que lo ponían a usted en situación de conocimiento, habilidades, destreza?

No, práctica nada, lo que sí teníamos era una formación, pero era en todas, no sólo en el Colegio Don Bosco, muy importante en el área de matemática y geometría, la parte de geometría era de mucha carga horaria y muy amplia, mucho más de lo que se ve ahora, mucha ejercitación práctica, por ejemplo, nos decían “calcúlenme la superficie de esto” por supuesto había que sacar eso, tener en cuenta la superficie útil, problema de ese tipo era cotidiano, esto era algo simple.

Entrevistador: ¿Los egresados tenían dificultades para ingresar y/o insertarse en el ámbito laboral?

Mucho tiempo, porque indudablemente no es lo mismo la práctica en las escuelas que las prácticas en forma profesional, pero las escuelas son de menor responsabilidad, lo mismo pasa con las Universidades. Pero no, la adaptación era muy rápida, tal es así que a mí, por ejemplo tenía contacto con un ingeniero que era gerente en una fábrica que estaba en 9 de Julio, “Taranto”, que dedicaba a hacer puntas, él me decía, era un ingeniero que tomaba muchos chicos recién salidos, él me decía, teníamos contacto permanentemente, yo a un alumno que sale de ustedes yo en dos semanas lo tengo adaptado totalmente, en cambio, los otros pasan tres, cuatro meses les tengo que decir “miren váyanse”, los otros eran recibidos de otras escuelas que no tenían la formación técnica, entonces él nos traía inquietudes de la lógica matemática que la aplicaban mucho en la maquinaria y profundizábamos sobre el tema para ver que se podía hacer o como orientarlos. (inaudible).

Entrevistador: Reputación de los alumnos de diferentes escuelas

Si, han sido épocas, en un momento, digamos, estamos hablando de la década de sesenta, donde la Industrial tenía más reputación, digamos, consideración con respecto al nivel académico los alumnos de la Industrial que los alumnos de la Escuela Boero. Pero después eso se revirtió en los años setenta y pasaron a tener más, digamos, mucho más formados por la gran cantidad de practica y calidad de la Escuela Boero, pero no se ahora como están.

Américo García, era médico eh, pero tenía un nivel, digamos, ...! era jachallero!

Se hizo un convenio y se hizo ley, de ese convenio salió la ley, entre la provincia y el CONET de cooperación y era una Comisión Provincial de Educación Técnica que, digamos, el fin era aportar bienes, digamos, materiales que eran elementos didácticos para las Escuelas Técnicas, que en ese entonces estaba la Escuela Industrial de la Nación que después fue la Boero y ellos tenían una Escuela Provincial que era de arte y oficio y después se transformó en una escuela técnica como la obreros argentinos. La escuela Boero fue creada en San Juan, pero en Caucete en el año '43, en el 44 después del terremoto se trasladaron, no sé por qué, aquí a San Juan al lugar donde actualmente está. Y era escuela de arte y oficio, ahí se enseñaba, se preparaba, no existía el maestro

mayor de obra, todavía era el albañil, un obrero especializado, lo que salía de la escuela, que incluso tenía una información bastante interesante en dibujo técnico, planimetría, todo.

Entrevistador: A partir de esa creación del CONET, Américo García hace un convenio y forma una comisión con el CONET y después lo convierte en ley

Todavía es ley, esa ley no ha sido derogada, pero, por ejemplo, uno de los aportes de esa comisión le cede un terreno en las Hornillas, allá en la cordillera, a la Escuela Boero. Y la Escuela Boero construye a través del tiempo, digamos, con los alumnos y los aportes de la comisión un lugar que se llama la Ciudad Andina, que es un albergue donde van los alumnos a pasar unos días, está justo donde pasa el río Calingasta y del otro lado había un hospedaje de la Universidad, que no sé si estará, pero la Ciudad Andina todavía está vigente.

- Entrevistador: El aporte de la provincia al CONET o viceversa.

-Era más bien una cooperación, digamos, de adoptar los planes, programas, asesoramiento... por que indudablemente que la, digamos, no iba a ser una financiación

La provincia aportaba en lo económico y el CONET aportaba todo, digamos, el capital cultural, los planes, las líneas de formación, todo lo que es formación de recursos humanos, pero, digamos, así directamente aportes del CONET a la provincia, no.

Obreros del Porvenir es una escuela que es una Sociedad de Socorro Mutuo, una mutual, que funcionaba como Asociación Mutual de Socorro Mutuo del obrero del porvenir, que eso ha cumplido cien años la escuela, la mutual. Ellos después del terremoto forman una escuela de obreros, entonces, ahí donde están en la calle Córdoba y Alem. Después paso, digamos, empezó a hacer aportes el gobierno provincial y es una escuela de capacitación laboral, incluso funciona como una mutual, pero los únicos socios que tienen son los profesores, los directivos y algunos alumnos que, en total, no llegaron a sesenta. Lo más importante que tienen es el edificio, que es un edificio viejo, ahora que ellos le han hecho mucho, lo han reacondicionado bastante porque ellos le alquilaban durante años, ahí empezó a funcionar la EPET número cinco, ellos le alquilaban el edificio al CONET y después cuando lo transfirieron, el gobierno de la provincia se hizo cargo del alquiler.

Entrevistador: Cuénteme de la gestión de Américo García con la Escuela Obrero Argentino
-Ellos crean una escuela, siempre han tenido. Pero la única escuela secundaria que tenía la provincia era esa, técnica. Está ubicada en la calle Paula Albarracín de Sarmiento. Esa escuela funcionaba en dos partes. Originalmente ahí tenían los talleres, y las clases teóricas las daban en una escuela que está en la calle Gral. Paz antes de llegar a las Heras durante muchos años. Y es una escuela de origen provincial, después tenían una de comercio, la escuela Belgrano que estaba por la calle Alem. Y eran los dos secundarios que tenía la provincia, una Escuela era Técnica y la otra era Comercial, digamos, nada que ver con la técnica, que sigue estando y se llama igual, eso es lo que estaba en la provincia. Después estaba el DINE que nucleaba todas las escuelas normales, digamos, bachillerato, todo eso. Después el agrotécnicas tenían que no era formal, tenían una

especie de comisión ad- honores, porque ellos dependían del Ministerio de Agricultura de la Nación, así que no estaban dentro del sistema.

ENTREVISTA V

Educación Técnica

Entrevista: Sr Daniel Alfredo Quiroga

Fecha: 02/06/20

Yo me llamo Daniel Alfredo Quiroga, empecé a trabajar en las Escuelas de Capacitación Laboral en el turno noche en el Colegio Don Bosco, luego en el año 86, el profesor Juan Bunella me convoca a ser director, a trabajar en la E.P.E.T. 5 como maestro de enseñanza práctica. Bueno, voy a trabajar y al poco tiempo, en el año 89 paso a ser jefe de taller y luego vice-director y en el año 97 paso a ser director de la escuela E.P.E.T. 5. Escuela que se crea en el año 86 en la época del gobierno del Dr. Alfonsín, donde se crearon muchas escuelas técnicas, entre esas, la E.P.E.T. 5, la E.P.E.T. 1 de Albardón, E.P.E.T. 1 de Jáchal, se crea un anexo de la Escuela Boero que ahora es la E.P.E.T 8, antes eran ENET, recordemos, eran escuelas nacionales de educación técnica que pertenecían al CONET, así que, bueno, debo tener alrededor de 36 o 38 años de antigüedad como docente, 38 años de antigüedad como docente, y bueno, yo soy egresado de la Escuela Industrial Sarmiento, soy técnico mecánico y luego me recibí de profesor, en concurrencia con mi título base que es de Técnico mecánico. Esto lo hice con un proyecto promovido por el INET, apenas se implementó la Ley de Educación Nacional, primero por supuesto, la Ley de Educación Técnica. Como siempre militante en el gremio AMET, Asociación Magisterio de Enseñanza Técnica, luchamos desde siempre que existiera un profesorado para aquellos profesionales a nivel secundario, o nivel universitario quisieran hacer el profesorado, se prepararon pedagógicamente para enseñar lo que ellos conocían.

En la década del '90 presentamos un proyecto que no se aprobó, fue en la época del gobierno de Escobar, estando como ministra la señora Ana María Nieto de García, bueno, no quisieron. Fue un proyecto que hubiese venido a salvar un montón de cosas, importante para la provincia. Luego se consiguió a través del INET, por los planes especiales que mandaban o que tienen para las escuelas técnicas y agrotécnicas, y ahí me recibí de profesor después de viejo.

Pero bueno, como director tengo muchos años y me encanta la defensa de la Educación Técnica, porque ella me sacó, o fue un esfuerzo muy grande que hicieron mis padres, especialmente mi mamá para que nosotros fuéramos técnicos en la década del '60 junto con mi hermano y eso me permitió muchas posibilidades de trabajo, no solamente como docente, sino en la parte privada, igual que a mi hermano, así que esto de llegar a ser Director y Secretario General de este gremio vale por mis padres, especialmente por mi mamá, lo digo siempre porque es una realidad. No soy

sanjuanino, soy mendocino. Mi papá amaba San Juan, se vino y bueno, no le fue bien acá, siendo que amaba San Juan. Y estando muy bien económicamente en Mendoza empezamos a pasar, por eso le agradezco a mi mamá porque ella tenía una visión diferente. Bueno, mi hermano es uno de los calculistas, como técnico constructor salido de la Escuela Industrial, calculó muchos edificios como la Catedral, muchos edificios. Yo he tenido taller metalúrgico, ahora lo tiene mi hijo.

Ella sabía que con una formación técnica y específicamente en la parte laboral, íbamos a poder salir de la parte económica, y no estaba errada, y ese es mi pensamiento. Sé que las escuelas técnicas, agrotécnicas, las escuelas de formación profesional o capacitación laboral, si se utilizan correctamente le dan posibilidad de un ascenso social a todos los chicos que ingresan a esa escuela y lo sé por las mismas experiencias mía de tener alumnos, ex alumnos, que ahora son profesionales, pero no solamente a nivel universitarios, sino que son profesionales como técnicos que están trabajando en empresas multinacionales, están fuera del país, inclusive acá tienen empresas, como técnicos mecánicos, tienen empresas de gas, tienen una serie de empresas constructoras y están muy bien económicamente y han podido crear una familia hermosa, entonces yo sé que las escuelas técnicas, especialmente en aquellos chicos que quizás tengan dificultades económicas, los eleva socialmente.

Si bueno, por eso aparecen estas escuelas, se normalizan las Escuelas Técnicas con el Estatuto Docente 14473 y por ley la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica con un presupuesto propio, entonces, en el Estatuto del Docente Nacional aparece específicamente la Educación Técnica, de cómo se nombran los directivos, cómo se nombran los docentes, todo. ¿Por qué?, porque el pensamiento era generar escuelas que fueran escuelas fábricas, que realmente eran escuelas fábricas. Era una continuidad, pero venía de hacerlo de una forma mucho más democrática, pensando en el desarrollo industrial del país. Había un desarrollo, había técnicos. Tenemos que recordar que nuestra educación, formábamos bachilleres para trabajar en la administración pública o formábamos peritos mercantiles para trabajar en bancos, pero no formábamos técnicos, era diferente, por ejemplo, en la educación que tuvieron los estadounidenses, ellos formaron gente para trabajar y para producir. Entonces... ¿qué es lo que pasa?: Las Escuelas Técnicas Nacionales nacen de una escuela comercial y se forma la Escuela Nacional N° 1 que después tiene el nombre Otto Krause, que es la única escuela a nivel nacional que sigue manteniendo la misma estructura y está en Capital Federal. También hay que recordar que Capital Federal fue la única jurisdicción del país que no se adhirió a la Ley federal de educación, recién se ha reconvertido con la Ley nacional de educación, pero por supuesto tomando la Ley de nacional educación técnica.

En primer lugar, toda la educación dependía del Ministerio de Educación de la Nación en la década del '60, aparece, aquí había muy poquitas escuelas primarias que dependían de la Dirección de Escuelas y había escuelas de Capacitación Laboral, entre esas, nace la "Escuela Martín Fierro", que en realidad nace siendo el Martín Fierro, un ente del gobierno que se crea para la reconstrucción después del terremoto del '44. Luego ese Martín Fierro, que es el Taller Martín Fierro, hacen una escuela y a partir de ahí nace la primera escuela técnica, pero en los primeros años del '70 o fines del '60 que es la Escuela Técnica Obreros Argentinos, llamada ETOA. Pero nace con que impulso, en la provincia de San Juan en la década del '60 estaba la Escuela Boero, como escuela nacional de Educación Técnica N° 1 que es la E.P.E.T. N° 1 ahora, actualmente y estaba la Escuela Industrial

Sarmiento, que eran las únicas escuelas que formaban técnicos, por supuesto, que la Escuela Industrial Sarmiento formaba desde la década del '50 lo mismo que la Escuela Boero. Estos técnicos los formaban desde el primer año que entraban a estudiar, o sea, entraban chicos con 12 años y salían del sexto grado, en ese momento era sexto grado, y entraban al primer año de estas escuelas y elegían su carrera, no había muchas especialidades, estaba el técnico mecánico, el maestro mayor de obra, en la escuela Boero y nada más. En la Escuela Industrial, estaba el técnico mecánico, el técnico constructor, después aparece el técnico minero, el técnico vial, algo que existía ahora no se si está, y el técnico químico, esas eran las carreras que estaban en la Escuela Industrial. La escuela Industrial formó técnicos de excelencia, haber, yo tuve un director que fue Rodrigo Navas que fue el que calculó e hizo el Hotel Nogaró que ahora es el Hotel Provincial. Lo recuerdo a él, como recuerdo a otro director que era el ingeniero Toro, que ese sí sale, pero no sale de la Universidad de Cuyo, recordemos que la Escuela Industrial pertenecía antes a la Universidad de Cuyo, esas eran las escuelas técnicas que existían en ese momento.

La Escuela Boero en contacto con la Dirección de Escuelas, el que en ese momento era el directo, era el Ingeniero Clavijo, crea un ciclo básico con la Dirección de escuelas, con el director de escuelas de la provincia de San Juan y a partir de ese ciclo básico de tres años, después del '65 cuando se modifica, aparece la ETOA, que la ETOA debe haber aparecido, porque el primer egresado seguramente vos lo tienes en la historia de la ETOA, creo que es en el '73 son los primeros egresados, quiere decir que la ETOA aparece en el año '67, seis años antes, o sea el ciclo básico. ¿Por qué se crea un ciclo básico? porque los chicos que repetían en la escuela Boero, no tenían a que escuela ir, porque no los aceptaban la escuela Industrial porque tenía su cupo, recordemos que la escuela Industrial Sarmiento entraban 209 chicos y era una escuela de élite. Por eso decía que mi mamá se sacrificaba mucho porque ella trabajó mucho para que nosotros hiciéramos el curso de egreso y pudiéramos rendir, ella trabajaba en las vacaciones para darnos estudio.

Los que repetían de la escuela Boero no tenían donde insertarse y tampoco tenían cupo en la escuela Boero, especialmente en el ciclo básico, entonces ¿qué es lo que hacen?: el ingeniero Clavijo en conjunto con las autoridades de la Dirección de Escuelas crean el Ciclo Básico de una escuela técnica. Que, si ustedes se fijan en la 2492 del Estatuto Docente, que nace en la década del '60, con una historia de luchadores que vos la conocés, luchadoras que eran maestras, porque querían reglamentar la educación en la provincia de San Juan. Con esa gente forman el ciclo básico, entonces los repitentes de la escuela Boero iban al ciclo básico y los iban nutriendo, entonces después eran chicos que se recibieron como Técnicos Hidráulicos, la primera camada creo que fue en el año '73 de Técnicos Hidráulicos. Bueno esa es la historia un poco así cortita, pero también hay que recordar que hubo una transformación tanto en la Universidad como en el CONET, en las escuelas nacionales de educación técnica en el año '65 en el gobierno del Dr. Illia, aparece el Plan 1574, que viene a reglamentar el ciclo básico y las especialidades, cuántas horas tenían...Bueno, ¿qué es lo que pasaba? se dieron cuenta de que necesitaban una Formación de Cultura General Básica, que si formaban técnicos desde muy temprana edad no la tenían, por un lado, y por el otro lado, habían muchos que estudiaban como técnicos, pero después nunca ejercían como técnicos que es lo que necesitaba en ese momento el país, recordemos que creo que había en el año '66, había un 2% de desempleo, quizás menos, porque había mucho empleo y necesitaban mucha mano de obra especializada y muchos técnicos. Pero quiero aclarar también otra cosa, existió en ese momento, se crea el Centro de Formación Profesional N° 1, ahí se enseñan oficios, se sigue enseñando, porque sigue existiendo el centro de formación profesional. Se enseñan oficios

de diferentes especialidades, electricidad, la parte de construcción y todas las especialidades que tiene construcción, como los ceramistas, los armadores de hierro y carpintería, y también mecánica, formaban mecánicos, esos eran formados en oficio. ¿Y quiénes les daban la parte técnica y la parte, algo de pedagogía? ... porque quiénes son los que enseñaban en ese centro de formación profesional, eran los idóneos, aquellos sabían el oficio, pero necesitaban tener la parte técnica, el conocimiento técnicos de lo que es lo que enseñaban y a su vez algo pedagogía, habían instructores. ¿Y quiénes eran los instructores?: eran los profesores técnicos, generalmente, eran técnicos de la escuela Boero, bueno esa es la historia de la década del '60.

Bueno, eso lo desconozco, puede ser que por eso ahí nace la ETOA por intermedio del Martín Fierro, es un convenio en el '60. Viene a concretar con el primer técnico a nivel provincial en el '75, pero seguramente con ese convenio, ahí le daba validez nacional a ese título de Técnico Hidráulico. Seguramente eso yo lo desconocía que había un convenio entre Américo García. Entonces lo que quiere decir es que debe haber articulado es la formación profesional en el Martín Fierro, o sea que eran las viejas escuela de Arte y Oficio que eran nacionales, entonces articula y creo que que, en la década, al principio del '60 aparece las Escuelas de Capacitación Laboral, acá en la provincia, que serían escuelas técnicas de capacitación laboral.

Es que Roberto sabe más de eso porque él ha trabajado en capacitación laboral.

Claro, pero en el '62, acá está el Estatuto Provincial, que estaba justo viéndolo y es del '62 el estatuto, si uno lo mira, acá el estatuto provincial dice 2492 del 60 pero va modificándose, 62 es la reglamentación, o sea, la reglamentación se hace en el 62, y después seguramente esta la fecha que se reglamenta las escuelas técnicas. En el 70 se produce...tendría que buscar...

A ver... siempre las escuelas técnicas han sido, no tenían muchos alumnos, pero en ese momento en la década del '60 la escuela Boero, crece. En la década del '50 empiezan a salir los primeros técnicos y hay mucha demanda para que los chicos entren a estudiar a las escuelas, o sea que hay una explosión de matrículas. Pero recordemos que la escuela Boero no tenía capacidad, ellos trabajaban hasta que se hizo la escuela Boero que fue en el '70 o a fines del '60, ellos, las aulas eran una bodega, eran las vasijas vinarias de las bodegas que estaban ubicadas donde ahora está ubicada la escuela Boero en la calle Belgrano entre Tucumán y Av. Rioja, qué sería lindo hacerle una entrevista al Director de la Escuela Boero o al mismo ministro que ha sido director, con respecto a la escuela Boero que él conoce bien la historia. Pero la mayoría de la gente de esa época estudio muy precariamente, en lugares con mucha dificultad, inhóspitos.

Que no estaban acondicionados, pero, así y todo, recordemos que en esa época lo mismo que en la Escuela Industrial, y esto hago mención porque me preguntaban quién funde hierro acá en la provincia de San Juan, creo que acá no hay ningún fundidor de hierro, en ese momento teníamos horno de fundición la escuela industrial y la escuela Boero. La escuela Industrial fundía hierro, fundía bancada de tornos, fundía morsas, lo mismo que la escuela Boero. Que quiere decir que un torno, eso mismo, esa misma bancada de torno, torno mecánico que es para hacer, a ver cómo puedo explicarte, para que vos entiendas por que no sos técnica, para hacer ejes, o enderezar un cardan de ese momento de un auto, se utilizan los tornos, para hacer un montón, es muy versátil. Ellos fundían las bancadas de los tornos las llevaban a otra escuela de otro lugar del país donde se maquinaban, y en otro lugar se fabricaban el motor eléctrico, se bobinaba, que era otra escuela técnica. Lo mismo hacían con las morsas en la escuela Industrial, había un taller muy grande en

donde se maquinaban las morsas, porque las fundía en ese momento, había excelentes fundidores que eran artistas, estaba Sugo, era una artista, el hizo esculturas que todavía persisten por ahí. La historia está plasmada en la escuela Industrial, seguramente, espero que está plasmada, como egresado me gustaría, porque todavía persiste como egresado, pero está en la historia. Y esa es la historia de la educación técnica también acá en San Juan, recordemos que solamente, la escuela Industrial era de élite, solamente recibían 209 alumnos ni uno más ni uno menos. Y la escuela Boero no tenía capacidad, o sea, tenía una capacidad que no recuerdo, habría que preguntarle a los directivos de la escuela Boero, pero no debe haber tenido más de 4 o 5 divisiones de primer año con 20 alumnos cada una, con una formación de 6 años como es ahora, sino, que figuran 7 porque recordemos que el error que se cometió, que cometió la provincia de San Juan en secundarizar el séptimo grado en la escuela primaria, sin tener en cuenta la madurez del chico y el efecto que puede haber ocasionado durante todos estos años, o sea eran 6 años. En cambio, el bachiller era 5 años, pero los bachilleres eran para continuar estudios o los orientaban, tenían diferentes orientaciones: Comercial, Naturales, Sociales, como son ahora las escuelas secundarias (inaudible).

Claro la formación del técnico era versátil en ese momento y durante toda la década del '70, '80, fueron muy buscados los técnicos argentinos en general, a nivel secundario tenían una formación muy similar a la formación de los técnicos alemanes después de la segunda guerra mundial. Entonces los buscaban porque los técnicos de otros países son muy dirigidos a una especialidad, en cambio, el técnico que sale de la República Argentina es más amplio, tiene una visión más amplia del trabajo, así que eran muy buscados. Y bueno como vos dices, el técnico estaba preparado, primero para insertarse en la industria o para trabajar por cuenta propia y formar una empresa o una industria.

Bueno la reconversión no se hace en el '65, y lo digo yo porque yo entre a la escuela Industrial en el año '67 e hice un ciclo básico de primer y segundo año, pero cuando entre a tercer año ya elegí especialidad, o sea, que en el '69 todavía no había reconversión. La reconversión quizás se empiece hacer ya no lo recuerdo, en la época militar, en la dictadura militar se empieza a hacer la reconversión, que es nefasta porque vienen instalar otras cosas, que quizás yo no estoy de acuerdo, pero bueno. Para mí fue nefasto porque, fíjese que empieza a decaer la Escuela Industrial, empiezan a hacer planes tras planes para salvarlo, bueno después llega la década del '90, donde bueno, se desarma todo.

Vamos a hablar de dos cosas, el colegio, no vamos a hablar de la universidad, vamos a hablar de la escuela técnica. En la escuela técnica, el CONET crea el Plan 1574. El Plan 1574 tiene 3 años de ciclo básico, esos 3 años de ciclo básico tenían talleres, esos talleres eran una orientación a los diferentes oficios. En el tercer año se le daban las orientaciones especiales que daba la escuela. En el caso de la Escuela Boero, ¿qué orientación tenía en ese momento?: mecánico, mecánico electricista, maestro mayor de obra, que sería el técnico constructor de la escuela Industrial, aparece Electrónica y no tiene otra especialidad. Entonces los talleres que tenía en el tercer año eran: máquinas y herramientas que era generalista, tenían después la especialidad construcciones, mecánica y electricidad, que los orientaban para que el chico en tercer año eligiera a que especialidad quería ir, y si no quería ir a ninguna especialidad, podía ir a un bachiller, tenía el traspaso al bachiller o en el primer año podía ir a cualquier bachiller sin rendir ninguna materia o quizás alguna materia que no tenía en el plan de estudio el consejo nacional de educación técnica, esa fue la reconversión que hace en educación técnica con el Plan 1574, o así en la universidad,

que la hacen después, a posteriori. ¿Qué es lo que pasaba? que los repitentes de la Escuela Industrial generalmente pasaban a la escuela Boero o a la ETOA por la formación que tenían, que son muchos casos, muchos repitentes que de la Escuela Industrial pasaban a la Escuela Boero y fueron técnicos de la Escuela Boero después. Recordemos que, en esa época, cuando yo estudiaba, solamente se podía llevar una previa para pasar, era bastante exigente, o sea, la formación del técnico tenía mucho de formación de ingenieros, mucha formación técnica específica que tenía casi los conocimientos de un ingeniero actual, por eso eran tan capaces en ese momento los técnicos... muy jovencitos. Yo me recibí de la escuela Industrial y un día viernes, en el año '74, y a los dos días estaba trabajando, y desechando trabajo, y lo digo no porque fuera el mejor estudiante, sino porque necesitaban técnicos, desechando trabajo en Agua y energías, en las Telefónicas, que mucho después, mis compañeros trabajaron como técnicos en esas empresas. Pero era diferente, había trabajo, había necesidad de mano de obra y de profesionales a nivel secundario, que vendría a ser el intermedio entre el ingeniero y el obrero o capataz.

Y el técnico egresado de la Escuela Industrial no tenía tantos problemas en los primeros años de la universidad, porque ya venía con una formación fuerte en la especialidad, tenían una formación muy fuerte en Matemática y Física especialmente, y tenía una formación bastante, muy muy buena en la parte de Lengua y Literatura, interpretación de textos y todo ese tipo de cosas, y eso que teníamos tres años, dos años de Castellano que se llamaba y después... si, no era Lengua y literatura, es que me confundo, ya estoy viejo, pero tenía algo que ver con literatura y hay un detalle, la parte artística se enseñaba, aunque parezca mentira, enseñaban los instrumentos artísticos, los diferentes, en la parte de teatro y todo ese tipo de cosas, había una formación, todo eso lo hacía la parte de Lengua o Castellano, que se llamaba.

Historia, Geografía, Cultura general, muy fuerte. Por supuesto estudiábamos con Ibáñez, todo dirigido, tenías historia primero, segundo y tercer año, tenías geografía. Bueno era conductista, tenía una tendencia, teníamos historia de primero, segundo y tercer año, geografía primero, segundo y tercer año en la escuela Industrial. Después yo te voy a mostrar un plan de estudio del CONET, teníamos Biología, en Biología yo recuerdo algo patente, me hicieron estudiar 206 huesos, no sé si hay otro más... y los músculos de memoria, en Biología, era interesante porque estaba muy bien, porque estaba orientado a Higiene. Y después en el ciclo superior en la Escuela Industrial y en la Escuela Boero tuvimos seguridad e higiene, recordemos que la Ley de Seguridad e Higiene es del año 72, Seguridad e Higiene industrial se llamaba la materia y tuvimos seguridad e higiene. Aunque parezca mentira después se viene a reglamentar en la década del '90, tuvieron diferentes reglamentaciones, pero tuvimos un bache muy grande entre el '76 y el '83 que fue nefasto en todo aspecto y en educación, por supuesto. Acá por más que hablemos de política, destruyó la industria nacional cuando abrieron la importación sin proteger a la industria nacional, entonces ahí se empieza a perder las fuentes laborales y bueno en la década del 90 con Menem fue desastroso. Por ejemplo en Soto, Córdoba se recibían de técnicos mecánicos con orientación a los ferrocarriles, era una escuela que estaba específicamente para reparar ferrocarriles, ahí fundían las ruedas de los ferrocarriles, reparaban los vagones, las locomotoras, los motores los rectificaban, era impresionante, después en el puerto de Buenos Aires y Bahía Blanca estaba el Técnico naval, el técnico naval lo preparaban para reparar y diseñar pequeños barcos y reparar barcos y todo lo que la parte... y en el Palomar, donde está la aeronáutica, estaba una escuela específicamente de aeroespacial o aeronáutica, técnicos aeronáuticos se recibían, que ahora está, estaba viendo los otros días un video de cuando lo llevan a los chicos a diseñar un avión, inclusive hasta aprender a

manejar un avión, le enseñan Física aeroespacial, está interesantísimo, velo, es un poco de la historia que fuimos perdiendo en el transcurrir del tiempo.

Año '68, Matemática, Castellano, Dibujo a pulso, Dibujo técnico teníamos dos dibujos, Ciencias biológicas, Inglés, Educación democrática, Educación física, Historia universal, Geografía astronómica, Física y no sé cuánto y taller. En el segundo año teníamos Matemática, Castellano, Física, Dibujo a pulso, Dibujo técnico, el dibujo a pulso es lo que vendría a ser dibujo ahora, Artes visuales, como se llama, porque era todo a mano, por ejemplo dibujábamos la catedral, en ese momento todavía estaba siéndose construida, Ciencias biológicas, Inglés, teníamos Inglés todos los años, Educación democrática, Educación física, si vos ves, teníamos Educación democrática todos los años, Historia americana y Argentina, Historia universal, Geografía americana y Argentina. Acá era Geografía astronómica, Física y Taller. Y en el tercer año, porque yo repetí el tercer año, y bueno acá tenía 15 años, teníamos Matemática, Castellano, Física, Dibujo técnico, ya se acababa el dibujo a pulso, Introducción a la química, Inglés, Educación democrática, Educación física, Tecnología, que era la materia más pesada de la orientación y Taller. Este es mío, todavía lo tengo. Después teníamos Matemática, Dibujo técnico, en el cuarto año, Inglés, Introducción cívica, siempre teníamos Introducción cívica, por eso yo admiro, ¿por qué? Porque apuntaban a lo que era democrática, a la parte democrática, siendo que estábamos en un gobierno, '72, estaba Lanusse. Estática y resistencia a los materiales ya orientación pura, mecánica y mecanismo, porque me recibo de Técnico mecánico, Tecnología, electrotecnia 1, teníamos la orientación de Electricidad, eso era electricidad pura, Tecnología y Práctica de taller. Y después, fijate vos lo que teníamos, Dibujo técnico en el quinto año, Inglés, Contabilidad industrial, ¿por qué? Porque el técnico tenía que saber manejar la parte de contabilidad, para una industria, legislación del trabajo tenían que saber qué es lo que pasaba con los obreros que iba a tener a cargo, Redacción profesional, teníamos que saber escribir a máquina para hacer los informes, Elementos de máquina, qué era la formulación técnica, Electrotecnia 2, Hidráulica, Metalurgia, Tecnologías y máquinas de vapor, Tecnología de fabricación, Práctica de taller. Y el último año teníamos Higiene y Prevención contra accidente, esa es la que yo te decía, Inglés si vos te fijas en todo el inglés técnico, tuvimos todos los años, Organización industrial, Construcciones, Máquinas motrices, Proyecto dibujo de máquinas, Máquinas de transporte, Máquinas agrícolas industriales, el sello de materiales, Laboratorio de máquinas, y Prácticas de taller, especialidad técnico mecánico

La materia más completa y más compleja era Proyecto y dibujo de máquina, teníamos que calcular una fábrica entera, la daba el arquitecto Armin Vargas, se formaban grupos, íbamos a una fábrica o determinados lugares, estudiábamos que es lo que íbamos a hacer y teníamos que estudiar los cimientos con los que se hacía la fábrica hasta el costo que tenía, el costo y la ganancia que iba a tener la producción de esa fábrica, claro, vos sabés lo que laburábamos en esto. (Inaudible) esto enlodada todo me acuerdo. Y bueno acá tenés 40, 41, 42, 43, 10 materias, acá en cuarto año me lleve 9 y ni le decía a mi mama, la única que no me lleve fue Electrotecnia, 65 materias pero con un horario muy, íbamos mañana y tarde hasta los sábados en la tarde. Claro nosotros no nos peleábamos con los de la de Comercio, tratábamos de quitarles las chicas

Mira fijate, este es el profesorado en disciplina industrial que les presentamos en los '90. Claro nosotros queríamos sacar a nivel de, como existían el nivel terciario, lo queríamos sacar y fijate vos, como la conformación de los equipos ya se hablaba de los equipos docentes, del

funcionamiento de dirección, es más: tengo el régimen de funciones que todavía está vigente en las escuelas técnicas y agrotécnicas, porque la ley de transferencia, estaba, que habla de cosas que son interesantes que ahora quizás te la cuestionan viste, las cuestionan, las funciones que tiene que cumplir un profesor y teníamos un régimen de funciones para que nadie dijera que no. Pero no era que fuese compulsivo, estamos hablando de un gobierno democrático, porque se hizo en un gobierno democrático, si no para que supieras donde estaba tu parámetro igual que el director, ahora si haces un poquito más, bueno perfecto vos tenés 10 en espíritu de colaboración y ese tipo de cosas. Bueno en las escuelas técnicas se hacía un plan anual de trabajo, o sea que, la dirección tenía que presentar todo un Plan Anual de lo que iban a hacer todo, o sea, de la reparación de los bancos, escuelas, y los trabajos que hacían los alumnos. Hasta hace, en la década del '80 hasta que nos transfirieron, después de que nos transfirieron los seguimos, lo empezamos a seguir haciendo, pero bueno, el Estado provincial no te daba dinero, nada.



Universidad Nacional de Córdoba
2020 - Año del General Manuel Belgrano

**Hoja Adicional de Firmas
Informe Gráfico**

Número:

Referencia: Geraldine Ana Conte Grand - TESIS

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 425 pagina/s.