

de la educación liberadora, se discutió bastante el concepto no clasi-
sista sino histórico-popular de "pueblo", como se está elaborando
en nuestro país, así como sus consecuencias en el campo de la
educación.

El número de invitados especiales extranjeros —mayor que
en otros años— ayudó notablemente a la confrontación del pensa-
miento y experiencia argentinas con otros enfoques latinoameri-
canos y permitió que en cada uno de los grupos interdisciplinarios
de trabajo pudiera estar presente uno de ellos como Presidente.
El resultado fue que este año el trabajo de los grupos acerca de
la temática presentada por el expositor de cada día, fuera más
rico, profundo y coherente, notándose un franco avance con res-
pecto a otras ocasiones.

Los objetivos de los organizadores de estas Jornadas se lle-
naron con creces, ya que se promovió, en forma eficaz, el diálogo
entre la fe y la cultura latinoamericana, en un ámbito tan impor-
tante como es el de la educación, posibilitando el diálogo inter-
disciplinario de la teología y la filosofía cristiana con las ciencias
humanas, especialmente pedagógicas, sociales y políticas. También
se logró una real y fecunda confrontación de pensamiento y expe-
riencias de los intelectuales y docentes universitarios argentinos
con especialistas y colegas de otros países latinoamericanos. Se
discutieron y apreciaron perspectivas y criterios de índole teo-
lógica, política y pedagógica que ayudarán a los intelectuales, pro-
fesionales y educadores, en su modo de comprender, planificar o
ejercitar la educación liberadora en el contexto actual latinoame-
ricano, con hondo sentido social y cristiano, según el espíritu de
la Conferencia Episcopal de Medellín.

Para que estos objetivos puedan ser actualizados por cada uno
de los participantes y se hagan extensivos a tantos profesionales
y educadores latinoamericanos que no pudieron participar de estas
Jornadas, la Revista *Stromata*, se complace en publicar las Actas
completas, que incluyen el texto de las conferencias y la crónica
de las discusiones, trabajo en grupos, plenarios y del panel final,
en el que tomaron parte los invitados especiales junto con los
expositores.

J. I. V.

DINAMICA HISTORICA DEL CAMBIO EDUCATIVO

Por M. A. PETTY S.J. (Buenos Aires) *

El tema elegido para estas Jornadas se refiere, a nuestro
entender, a la problemática del cambio educativo en el marco de
los procesos de transformación social.

Dentro de esta perspectiva global, a nosotros nos correspon-
de realizar el análisis de la dinámica histórica de los cambios
educativos.

El análisis de los procesos concretos de los cambios educa-
tivos nos da los elementos históricos para poder reflexionar acer-
ca de la relación entre educación y estructura social. Pensamos
que este es el objetivo central de estas Jornadas.

Lo que nos ocupa fundamentalmente por lo tanto, es el proble-
ma de la relación entre educación y sociedad y más concretamente,
entre nuestra educación y nuestra sociedad latinoamericana.

El tema interesa ya que oscuramente percibimos en nuestra
experiencia que la educación sistemática no es conducente a un
proceso de transformación de la estructura social en su conjunto,
que podríamos definir como proceso de Liberación (si es que

* El Dr. Miguel A. Petty, licenciado en Filosofía (1958) y Teología
(1965) por las Facultades jesuíticas sitas en San Miguel, obtiene el Master
in Education de la Graduate School of Education (Boston, U.S.A.) y se
doctora en Filosofía en la Universidad de Chicago. Dentro de su especia-
lización educativa, ha participado en "cursos especiales de Educación en
Chile y U.S.A. y en numerosos Seminarios y Congresos internacionales sobre
educación. Además de su docencia en diversos Institutos se ha desempeñado
como Asesor de Gabinete del Ministerio de Cultura y Educación (1969);
Asesor por la Provincia de Río Negro para la creación de la Universidad
del Comahue (1971); Asesor del Consejo Provincial de Educación de la
Prov. de Río Negro (1972); es miembro del Centro de Investigación y Ac-
ción Social, desde 1969 y desde 1971 es Director del Centro de Investigaciones
Educativas. Publicó diversos estudios en revistas argentinas y extranjeras,
entre ellos: "The Council on Education", en *The Catholic Educator* (1967);
"El desarrollo de la inteligencia durante la Adolescencia", en *Cátedra y
Vida* (nn. 75 y 76); "Aportes de la sociología de la Educación al Planea-
miento Educativo, en *C.I.A.S.* (n. 184); "Socialización política entre jóvenes
de escuelas secundarias argentinas", en *Revista del Centro de Estudios Edu-
cativos*, México, Vol. II, n. 2; y otros.

aún permanece y somos capaces de rescatar el sentido de esta palabra).

Interesa también porque se percibe ya potencialidad de la educación para un proceso de liberación. Este es un problema muy propio de América Latina, principalmente, después del impacto que produjo la obra de Paulo Freire.

Debemos profundizar en la reflexión de la relación entre educación y sociedad, tanto para sacudir algunas concepciones que pretenden estar realizando grandes cambios cuando de hecho se están sirviendo de la educación para afianzar estructuras injustas, cuanto para cuestionar la ilusión de los que ven en la educación el arma decisiva que puede liberar a nuestra América de toda opresión.

Nos hemos propuesto por lo tanto, pensar la problemática educativa en función de la liberación integral, entendiendo por esta la ruptura de todo aquello que mantiene al hombre y a todos los hombres imposibilitados de realizarse como tal, personal y comunitariamente y para esto la lucha por la construcción de una sociedad nueva más humana y fraterna. Una educación liberadora no será otra cosa sino una educación con este fin. En otras palabras, nos proponemos pensar la dinámica de los cambios educativos intentando encontrar, a través de la experiencia, elementos que nos permitan orientar la educación en este sentido.

Fundamentalmente, nos interesan tres preguntas. ¿Qué es el cambio educativo?; ¿cuál ha sido el proceso histórico argentino de cambio en educación y qué podemos aprender sobre el cambio a partir de nuestra historia?

Concepción de cambio educativo

Antes de analizar la “dinámica histórica de los cambios educativos”, es necesario definir qué es lo que entendemos por cambio educativo.

No entendemos por cambio una modificación que se introduzca en el modo de enseñar las matemáticas, ni un cambio en la estructuración de los niveles educativos.

Sin menospreciar el valor acumulativo que pueden tener mu-

chos cambios pequeños o grandes al interior de un sistema, conceptuaremos el cambio en un sentido mucho más amplio y con referencia a la sociedad en su conjunto.

Consideramos que sólo desde esta perspectiva de la relación entre educación y sociedad es posible interpretar el sentido último de cualquier cambio que ocurra al interior del sistema educativo.

Esta concepción del cambio educativo implica una doble opción. (En realidad dos aspectos de una misma opción.)

Por una parte, es definir el punto de vista a partir del cual debe pensarse la problemática del cambio educativo. En concreto, esto significa lo siguiente: la educación es parte de una estructura social concreta y compleja. Dentro de cada estructura social en el sistema educativo se reflejan de alguna manera, los intereses sociales que están en juego y que determinan la estructura de la sociedad. Esto significa que no se puede discutir seriamente la problemática del cambio educativo, sin tener en cuenta los intereses sociales que afectan al conjunto de la sociedad y que por lo tanto, también influyen en la problemática educativa.

Por otra parte, y esto constituye la segunda parte de la opción, al plantear el problema de la relación de la educación con el conjunto de la sociedad, estamos utilizando una noción de cambio que posibilita el cuestionamiento global de la estructura social. Y esto para nosotros es muy importante. Porque si discutiésemos aisladamente la problemática educativa, sin tener en cuenta cuáles son los intereses que dominan la sociedad latinoamericana, caeríamos en una discusión estéril, pues no atenderíamos a la relación entre educación y sistema social que es como veríamos lo que determina finalmente al sistema educativo.

En realidad (y no solo en la “última instancia”) son múltiples las contradicciones internas de un sistema educativo, y en la práctica la educación sirve a un solo señor.

A pesar de tales contradicciones es posible vislumbrar el sentido social o la razón de ser de un sistema educativo, y por lo tanto del cambio educativo.

Es por ello que definimos el cambio educativo como *un cambio de relación entre educación y sociedad*. (Por razones termino-

lógicas, nos referiremos siempre a *cambio* en este sentido; haciendo referencia a los cambios que ocurren al interior del sistema como modificaciones o transformaciones del mismo.)

Este enfoque se fundamenta en la noción de que en último análisis todo sistema educativo es una resultante de los diversos intereses que conforman la estructura social.

Por lo tanto si una modificación se produce al interior del sistema educativo sin producir ningún cambio de la relación entre educación y sociedad, puede legítimamente descartarse como cambio educativo en el sentido recién señalado.

Si profundizamos en este tema, nos encontramos con que generalmente la función de los sistemas educativos es consolidar al sistema social. El "consolidar" es una forma de relación entre educación y sociedad y quizás, la más corriente.

Por ejemplo, en una sociedad económicamente capitalista, políticamente autoritaria, y culturalmente dependiente, no hay cambio en la relación entre educación y sociedad mientras ésta simplemente contribuya a su consolidación. Son muy variadas las formas en que se realiza esta consolidación, mencionaremos algunas a título de ejemplo.

Lo consolida económicamente en la medida en que incentiva la competencia o la rivalidad en lugar de estimular la colaboración entre educandos.

Sustenta un poder político controlado por minorías, en la medida que es autoritario y limita fuertemente la participación de diversos sectores en la conducción general del sistema o a cualquiera de sus niveles, y consolida a la cultura dependiente en la medida en que sobrevalora la simple memorización en lugar de estimular la creatividad.

En estos casos la relación entre educación y sociedad, es consolidar el sistema social.

Por otro lado, en una sociedad que definamos como económicamente planificada, políticamente participacionista, y culturalmente autónoma, la educación también tenderá a consolidar el sistema, en cuanto promueva la participación, la creatividad, la igualdad de todos ante la ley.

Parecería por la información que se suele manejar sobre es-

tos temas que el sistema educativo por inercia propia tiende al no cambio, o sea a la consolidación del sistema social imperante.

Pero el problema surge cuando se presenta un intento de cambio social, cuando nos planteamos un intento de liberación integral, o de hecho se inicia un proceso de liberación; ¿qué rol juega un sistema educativo en ese tipo de circunstancia?; ¿Cómo se transforma un sistema educativo en función del cambio social?; si la sociedad ha cambiado, ¿Cómo se transforma la relación entre educación y sociedad?

Al respecto podemos distinguir conceptualmente, tres posturas en líneas muy generales.

Algunos admiten que la educación no impide el cambio social.

Otros se inclinan a pensar de que puede *apoyar* un proceso de transformación o cambio del sistema social y otros, que puede *promover* el cambio liberador.

Entremos brevemente a considerar estas tres posturas.

La primera sería de carácter más bien escéptica. Frente al cambio social, el sistema educativo puede llegar a *no ser un impedimento*. El sistema educativo por lo general es conservador, pero se concede que con adecuada legislación y planificación, es decir, introduciendo algunas modificaciones, puede llegar a no impedir el cambio.

De esta forma, se llega a hacer algo más que simplemente consolidar pero solo negativamente: se sostiene que la potencialidad conservadora del sistema educativo no llega a impedir el cambio social.

La segunda postura, es que de algún modo el sistema educativo puede apoyar a un proceso de cambio social. Con ello, se reconocen las limitaciones y contradicciones del sistema educativo, al mismo tiempo en que se contempla la posibilidad de influir modestamente en el mismo.

Supone transformaciones al interior del sistema, supone también que éstas tendrán éxito relativo.

La tercer postura, es de quienes sostienen que la educación tiene la capacidad de promover efectivamente e cambio social. Es más ambiciosa que la anterior. Tal vez sea más característica de los países jóvenes que ingenuamente creen en las posibilidades

ilimitadas de los sistemas educativos, ya sea porque se han visto los resultados de otros sistemas en países que han llegado a ser imperiales, ya sea porque frente a la imposibilidad de producir un cambio social y político por otros medios, esperan que de algún modo surja la iniciativa del cambio desde el interior de sistema educativo.

Con frecuencia surge esta postura en la literatura entusiasta de discursos, congresos o reuniones de docentes. Su fundamento suele ser un ideal ingenuo que añora tiempos pasados.

Debemos reconocer que las diversas posturas frente al cambio educativo muchas veces están condicionadas por experiencias concretas, y no es fácil generalizar en esta materia.

El cambio al cual hacemos referencia consiste por ejemplo en que un sistema educativo deje de consolidar la posición del status quo o una estructura social perimida y pasa a transformarla acelerando o apoyando un proceso de cambio más amplio.

Cambio también puede darse a la inversa. En lugar de solo apoyar, pase a consolidar un proceso. En general decimos por lo tanto que se da un cambio educativo cuando se cambia un modo de relación con la sociedad por otro.

Existen suficientes razones para afirmar que el dinamismo del cambio educativo no proviene del mismo sistema educativo, sino que tiene sus raíces afuera. En otras palabras, un sistema educativo puede acoplarse a un proceso de cambio y asimilarlo aún cuando éste no haya surgido de sus exigencias internas.

En cuanto a la dirección que toma un cambio, su valor ético, depende también de la orientación que tal cambio tenga en la sociedad.

El ideal es que un proceso de liberación fuera apoyado por un cambio educativo, en cuanto que este participa de su dinámica transformadora. Lo más negativo sería que el sistema educativo pasara a consolidar un régimen opresor y desintegrador de la sociedad.

El valor ético-social de un cambio educativo no está dado por la transformación producida al interior del sistema educativo, ni siquiera por el cambio de relación entre educación y sociedad. Sino

que adquiere su valor por el que tenga el proceso social en el cual está inserto.

Por lo tanto, cuando un cambio social cobra tales dimensiones que puede considerarse como un proyecto político de liberación nacional, el sistema educativo asimila su dinámica y la implementa en función de ese proceso más amplio.

Naturalmente un cambio educativo que pueda lograrse de esta manera tiene una significación muy especial ya que apunta en última instancia al logro de una unidad, tanto entre el sistema educativo y el productivo, como entre los diversos estamentos de la estructura social.

En términos negativos tiende a superar, o contiene las virtualidades de superar la desintegración social, producida por divisiones que responden a intereses creados, y permite el planteo de problemas que afectan al meollo mismo de la estructura social como son la división del trabajo manual e intelectual, como es la centralización autoritaria del poder o la estructura de dependencia.

En síntesis, a fin de que podamos profundizar esta problemática del cambio educativo que constituye un cambio del modo con que el sistema educativo se relaciona con la sociedad, nos hemos planteado el problema del origen de su dinámica y del valor cultural que tiene el cambio.

Nos inclinamos a pensar por inercia propia un sistema educativo que tienda siempre a consolidar una estructura social, y que nunca tendería a producir un cambio social por sí solo.

En otras palabras, consideramos ingenua la postura de quienes creen que el sistema educativo pudiese transformar la sociedad. Nos inclinamos por la postura de que los sistemas educativos pueden llegar a apoyar un cambio social, y por lo tanto, hacer algo más que simplemente no impedirlo.

Opción metodológica

Lo dicho hasta aquí, podría aparecer como una especulación meramente teórica si no sirviese para analizar la experiencia histórica de los cambios educativos. Más aún, la definición que hemos

adoptado de cambio educativo, implica que la relación entre educación y estructura social es siempre histórica y concreta, puesto que son los intereses concretos los que definen la estructura social.

Creemos que para hacer este análisis de lo concreto es necesario elaborar una hipótesis, que nos permita comprender la dinámica histórica del cambio.

Sólo así se logra extraer del mismo, toda la riqueza de las coyunturas concretas, sus complejidades y contradicciones, sus tendencias profundas y sus episodios superficiales. En otras palabras, queremos fundamentar nuestro análisis en las contradicciones concretas de nuestra sociedad y no en una teoría social abstracta y universal.

Hay quienes a través del análisis histórico desarrollan, únicamente, planteos teóricos sin ninguna relación con lo concreto, cuya realización práctica no es posible.

Este tipo de reflexión suele tener características claramente dogmáticas y, por lo tanto, no sirve para elaborar políticas concretas.

Otros se aproximan a la historia, fundamentalmente, para describirla. Describen los hechos con tanto detalle que fácilmente pierden de vista las tendencias profundas o los problemas que se arrastran de una generación a otra.

Pueden conocer muchos detalles de la historia, pero no llegan a percibir el sentido histórico de los hechos. La proximidad con sus datos no les permite valorar aquellos hechos realmente significativos que, por su naturaleza, caracterizan o tipifican un proceso determinado.

Más aún, pretender profundizar en el conocimiento de la historia poniendo en serie y sumando la mayor cantidad de detalles que se puedan recopilar sobre los hechos. Como si el proceso histórico fuese una mera sucesión continua de acontecimientos.

En resumen, los dogmáticos (teóricos), anteponen un esquema previo al conocimiento de la realidad concreta. Y los pragmáticos (pretendidamente históricos) no ven más que una sucesión de hechos como si el conocimiento de la realidad social no fuese más que una simple suma de datos.

Ambas actitudes, o puntos de partida, tienen algo en común:

en ellas desaparece el conocimiento de los intereses sociales concretos que están en juego en una coyuntura histórica concreta y que determinan el carácter de la estructura social. El dogmático oculta el conocimiento de estos intereses detrás de un esquema que se presenta como universalmente válido, pero que no sirve para el conocimiento de lo concreto.

El pragmático describe una serie de hechos como si estos fuesen independientes de los intereses sociales que los producen.

Frente a estas dos posiciones, nuestra opción, será realizar un análisis histórico prestando atención a las fuerzas sociales que determinan las características principales de cada período. No es nuestra intención realizar un análisis histórico exhaustivo del sistema educativo. Esta intención superaría claramente los límites de esta exposición.

Nuestro objetivo es simplemente presentar una hipótesis general de la relación concreta entre educación y sociedad, de modo de tener un punto de partida para discutir la problemática del cambio educativo.

Para realizar este análisis hemos seleccionado algunos hitos o períodos históricos que consideramos significativos, ya que son períodos en los que se realizó o se intentó realizar un cambio educativo.

Para este hecho hemos escogido cuatro etapas en el análisis del sistema educativo. La primera se extiende de 1870 a 1890; la segunda de 1916 a 1930; la tercera de 1943 a 1955 y la cuarta de 1960 a 1970.

Primer período, 1870-1890

La ideología dominante de ese período y que llega a constituir una propuesta hegemónica indiscutida es la del liberalismo.

En este período se consolida el sistema liberal sin encontrar una oposición seria hasta el año 1890, cuando la revolución produce las primeras fisuras del sistema.

Podríamos caracterizar rápidamente este período señalando que la economía es agro-exportadora y dependiente del control imperial de Gran Bretaña. A nivel político se ha superado la lucha

entre Buenos Aires y el interior y el poder está centralizado en la capital porteña. A nivel cultural, no es cuestionado el concepto de civilización universal, y ante la dicotomía sarmientina de civilización y barbarie, triunfa, por así decir, el concepto de civilización.

Este conjunto de factores, que sería demasiado largo detallar en esta presentación, es lo que en rasgos muy generales, constituye el famoso proyecto liberal, que tenía clara visión del país y su futuro; proyecto que intrínsecamente y a pesar de las contradicciones que a la larga produciría, resultó ser profundamente coherente.

En estos momentos se producen hechos en el sistema educativo que con respecto a la situación anterior constituyen un cambio, tanto al interior del sistema como con respecto a la estructura social vigente.

La Ley 1420 de enseñanza primaria del año 1884, y la Ley Avellaneda del año 1885 demostraron tener tal arraigo que han sobrevivido con notable vitalidad el período histórico del cual son producto.

El desarrollo de las escuelas normales en esta época responde a la necesidad de formar docentes para un sistema primario en expansión y el crecimiento de los colegios secundarios contribuye tanto para formar a los candidatos para la universidad como para formar las elites que se ocuparán de la administración de los gobiernos provinciales.

Estos hechos modifican de tal modo el sistema educativo que logran institucionalizarlo y adecuarlo coherentemente con el proyecto político de la época.

Se procura hacer aparecer a la educación como un bien en sí, desligado de todo planteo político, un bien al cual tiene acceso toda la población. Se habla de la obligatoriedad escolar sabiendo bien que es un escaso porcentaje de la misma el que puede cumplir con dicha obligatoriedad. Con elegancia el sistema sirve como un buen colador, un mecanismo de estratificación y movilidad social que permite el acceso de los más capaces o que disponen de más recursos, a los puestos superiores.

A su vez, se relega a los que disponen de menos recursos a

las tareas manuales. Este rol social de la educación es aceptado sin discusión, ya que se logró hacer aparecer a la educación como un bien al alcance de todos y que discriminaba socialmente con justicia sobre la base del mérito individual.

El sistema educativo es controlado fuertemente mediante una conducción enérgica y centralizada. Los contenidos, que responden a los intereses del sector dominante, son minuciosamente fiscalizados por el poder central. De este modo se logra generar actitudes uniformes de lo aceptado o rechazado socialmente, y se generaliza una aceptación del orden establecido.

Pero lo más notable, en una visión más amplia, es que todo esto, que constituye una transformación profunda con respecto a la situación en las décadas anteriores, no se logra en nombre de ningún cambio educativo, sino precisamente en nombre del no cambio, o sea la institucionalización y consolidación de un sistema socio-político.

Aquí radica la habilidad del proceso liberal, que cambia la relación entre el sistema educativo y el social sin tener que presentarlo como un cambio.

Segundo período, 1916-1930

Este segundo período abarca desde los fines de la primera guerra mundial hasta la crisis del año 30.

Los años anteriores han significado un proceso de integración de los sectores medios, productos en gran parte de la inmigración.

En este período esos sectores ya procuran compartir de alguna manera el poder político y económico, pero sin cuestionar la orientación de la estructura del poder.

En el orden político se vive un auge del nacionalismo anti-liberal y defensivo, que podríamos llamar exquisito, por cuanto que no tiene carácter popular. En lo económico se vive un proceso de industrialización incipiente, si bien fundamentalmente, la estructura económica es de carácter agro-exportadora.

Culturalmente, no hay cambios en la orientación general como hemos señalado en el período anterior, aunque en el nacionalismo

incipiente se observan los gérmenes de una mayor valorización de nuestra cultura propia.

En este período se proponen reformas educativas, dado que se percibe que el sistema ya está anticuado. Pero al no ocurrir ningún cambio profundo en la estructura social los intentos de reforma carecen de la necesaria consistencia para llegar a tener éxito.

Dentro de la corriente nacionalista antiliberal Saavedra Lamas, ministro de educación de Victorino de la Plaza, propone en marzo de 1916, las reformas de los niveles primario y secundario. Saavedra Lamas logra implementar experimentalmente su reforma en algunas escuelas de la capital, pero es suprimida ese mismo año por carecer de sanción legislativa.

A fines de 1916 Irigoyen presenta al Congreso un proyecto de ley de educación que sigue estrictamente los lineamientos de la Ley 1420 que responde al proyecto liberal.

Una posible explicación es que los cambios propuestos por Saavedra Lamas procuraban orientar al estudiantado hacia el trabajo productivo sin acceso al poder político y por lo tanto, de hecho imponían vías de no acceso político, precisamente en un período en el cual los sectores medios buscaban ansiosamente la participación política.

Es importante recalcar que no pretendían cambiar la estructura social sino participar en una torta cada vez más grande. En este sentido es coherente que se tienda a una expansión del sistema educativo pero sin modificar las bases dadas por la ley liberal.

En 1918 tiene lugar la famosa reforma universitaria, pero esto solo implica un límite al mandato de los profesores y la participación estudiantil en el gobierno universitario. Al poco tiempo se percibe que la universidad sigue con ligeras variantes, como antes.

En general, las reformas que se proponen en estos años pregonan siempre que la educación constituye un factor determinante de la transformación del sistema social. Se cree ingenuamente en la capacidad de una reforma, es decir de una educación interior del sistema educativo para producir un cambio social.

Pero en ningún caso se produce el cambio educativo en el sentido señalado anteriormente.

En todo este período en abierto contraste con el anterior se habla de un cambio educativo sin llegar a producirlo, ya que la relación entre educación y sociedad sigue sin modificaciones. En el período anterior no se habló de cambio y se logró producirlo.

Podríamos tipificar este período como uno en el que se intentó una reforma desligada de un proyecto político, pero en realidad no produjo ningún cambio.

Tercer período, 1943-1955

El saldo histórico de los dos primeros gobiernos peronistas fue el de acceso de los sectores populares al poder. El sector obrero con la CGT pasa a ser uno de los principales factores de poder en el país, lo cual supone que los intereses de ese sector ya pesan en cualquier orientación política que se tome en el futuro.

La fisonomía económica del país no es ya, simplemente, la de un país agro-exportador sino que el sector industrial ya cobra envergadura, si bien la exportación de carne y cereales sigue siendo la principal fuente de divisas extranjeras.

A nivel cultural existe claramente una política de valoración de nuestro propio ser cultural si bien la división entre peronistas y antiperonistas responde a dos signos culturales distintos.

En este período la iniciativa por lograr un cambio educativo no proviene ya de sectores que buscan compartir el poder, sino de quienes lo han logrado y lo manejan hasta tal punto de que pueden cambiar la Constitución Nacional. A esto se sigue que las dos líneas sobre las cuales avanza la educación son la democratización y la nacionalización de la enseñanza.

La democratización es un proceso lento cuya expresión más notable es el crecimiento de la escuela técnica. El ritmo de crecimiento de la escuela técnica en la década del 40 a 50 supera holgadamente los ritmos de crecimientos anteriores y posteriores.

Se democratiza la universidad, aumentando el número de estudiantes, suprimiendo aranceles y se crea la Universidad Tecno-

lógica. Se institucionaliza la diversificación de la escuela media y se inicia un apoyo financiero a la escuela privada.

A nivel primario, hay un esfuerzo notable por incrementar el número de buenos edificios escolares, sobre todo en el interior del país, sin que ello implique de inmediato un crecimiento notable de la matrícula primaria.

Además de estos intentos por democratizar, ofreciendo más posibilidades de acceso a la educación, existen intentos de permitir una mayor participación de los diversos sectores en la conducción educativa. Por ejemplo, al crearse la Dirección Nacional de Enseñanza Primaria en lugar del Consejo Nacional de Educación, participan representantes de los sectores más diversos de la comunidad.

En la línea de la nacionalización se implantó la enseñanza religiosa en las escuelas, se intentó una socialización política directa con el uso obligatorio de textos favorables al peronismo y se avanzó en la enseñanza de una historia más crítica de los próceres liberales y rescatadora de las figuras históricas de profundo arraigo nacional.

Estos cambios se implementaron mediante una extensa legislación escolar que respondía a los planes Quinquenales de la época.

Ahora bien, nos preguntamos si estos cambios pueden considerarse como un cambio de relación entre educación y sociedad. Constituyen, por cierto, un intento de adecuación entre el sistema educativo y el sistema económico, social y político antiliberal. La democratización responde a la necesidad de personal capacitado para una industria en expansión y la nacionalización al acceso de los sectores obreros al poder. Con todo, perduran las estructuras básicas del sistema educativo, producto de la era liberal.

No se habló de reformas educativas en el sentido actual del término pero hubo un cambio al interior del sistema.

Podemos afirmar que el sistema pasa a realizar la función de consolidar el nuevo cambio producido en la sociedad, cambio que por cierto queda trunco con la Revolución del 55.

En síntesis, el nuevo poder político impulsa un conjunto de cambios en el sistema educativo a fin de agilizar o consolidar su posición de poder. Los cambios introducidos son de tal natura-

leza que llegan a cambiar la relación entre educación y sociedad aunque no totalmente. Queda todavía una estructura escolar, con sus mismas contradicciones, sólo que al ser ya más grande, sirve de un modo distinto a la sociedad. Se ha hecho una torta más grande y se reparte mejor, pero al no lograr una transformación más profunda del sistema educativo, los cambios producidos son fácilmente reabsorbidos por el neoliberalismo posterior al año 55.

Cuarto período, 1960-1970

La década del 60 está marcada para toda América Latina con el signo del desarrollismo. Se cobra conciencia de que nuestros países son subdesarrollados o en vías de desarrollo, y la meta a lograr es el desarrollo ya existente en los países de Europa y EE.UU. Para tal fin se organiza la Alianza para el Progreso, que fracasa al poco tiempo.

En la Argentina el factor de poder dominante lo constituyen las Fuerzas Armadas. En dos momentos, se intenta la implementación de proyectos desarrollistas, bajo Frondizi primero y luego con Onganía y su ministro de Economía Krieger Vasena. Durante esta década se incrementa notablemente la inversión extranjera y se desarrolla la industria bajo el signo de capitalismo dependiente.

Se puede afirmar también que durante este período invade al país la noción de planeamiento siguiendo modelos económicos con mucha repercusión el sistema educativo. Se intenta repetidas veces planificar al sistema educativo. Se habla de una planificación de la administración y luego de la planificación escolar y hasta de la planificación de las tareas del aula como un esfuerzo por racionalizar el sistema, por supuesto en función de objetivos claros, precisos, medibles y cuantificables. Se llega al exceso de pretender el logro de pequeños, minúsculos objetivos, mediante gastos, contenidos o actitudes precisas de docentes. Se cae en el fanatismo de los objetivos, lamentablemente elaborados sobre la base de un misterioso deber ser y no sobre la base de una evaluación seria de nuestra realidad educativa.

En este período abundan las visitas, más o menos breves, de

los famosos expertos internacionales, el saldo de cuya presencia es francamente lamentable.

Un primer intento de cambio se da bajo la presidencia de Frondizi, aunque sin éxito. Se organizaron seminarios de docentes a nivel colegio y luego a niveles provinciales y regionales para culminar en un seminario nacional.

Su metodología era valiosa, ya que se logró una participación real de docentes de todo el país, pero lamentablemente no surgió ningún cambio.

Pero sin duda el esfuerzo más notable de reforma fue la intentada a partir del año 1969, que terminó de morir en el año 1972. Fue un intento muy similar al de Saavedra Lamas, que pretendió una mejor adecuación del sistema educativo a la sociedad moderna en la que vivimos. Surgió de expertos al interior del sistema educativo, y careció del impulso que un cambio social le hubiera podido dar, si bien respondió a una expectativa de cambio educativo ya generalizada en la población.

Al surgir en el momento en que entra en crisis el gobierno militar fue hábilmente interpretada por los gremios que lucharon por su supresión como un esfuerzo de la dictadura por consolidarse en el poder y al final lograron su total supresión en todo menos la formación docente a nivel superior. Cabe destacar que la reforma llega a tener más éxito en el interior del país pero dada la oposición de Buenos Aires, tampoco allí puede sobrevivir.

En síntesis, las reformas no tienen éxito en este período. No es fácil analizar las causas de sus fracasos, tanto por la proximidad con lo episódico de las mismas, cuanto por haberlas vivido nosotros mismos muy de cerca. Pero es indudable que fracasan. Podríamos decir que carecen de la suficiente dinámica social como para producir siquiera un cambio al interior del sistema, y mucho menos un cambio de la relación entre educación y sociedad.

En última instancia fracasan porque responden a un gobierno militar que carece de apoyo popular.

Como saldo de este período, quedan manifiestas en la actualidad las contradicciones al interior del sistema educativo, ya mucho más complejo que en el siglo pasado. La inadecuación del sistema educativo con el productivo es particularmente grave a

nivel universitario, la centralización del poder en la capital es fuente de constantes frustraciones en las provincias, el enciclopedismo a nivel secundario ya resulta intolerable. Las deficiencias de formación y capacitación docente son manifiestas y la deserción a todos los niveles es alarmante.

Conclusiones

En esta breve reseña hemos pretendido esbozar las grandes líneas del cambio educativo dentro de un proceso histórico determinado para poder reflexionar ahora sobre el sentido y las condiciones que posibilitan ese cambio. Y esto puede ayudar a nuestra discusión posterior sobre el papel de la educación en el proceso de liberación integral de América Latina, tema de estas Jornadas.

En otras palabras volveremos a la tercera pregunta planteada en la introducción: ¿qué podemos aprender sobre el cambio a partir de nuestra historia?

Teniendo presente nuestra definición de cambio educativo como cambio de relación entre educación y sociedad encontramos a través de la historia dos momentos o períodos en los que se producen tales cambios, y otros dos en los que se advierten fracasos (por lo menos en cuanto a los objetivos finales de las reformas).

Tiene éxito sobre todo la gesta liberal del siglo pasado. Tiene éxito aunque parcial el cambio producido durante los dos primeros gobiernos peronistas y fracasan los intentos del primer período radical y más aún el de los gobiernos militares.

En los casos exitosos se ve con claridad que el cambio de la relación educación-sociedad se llega a producir cuando existe un impulso extrínseco al sistema educativo de tal magnitud que supera las dificultades inherentes al sistema que por dinamismo propio suele ser conservador.

Se ve también que el cambio ocurre cuando se logra producir al interior del sistema un cúmulo tal de transformaciones, institucionalizadas mediante una legislación exitosamente implementada, que llega a cambiar el sentido del conjunto del sistema y no se producen meramente cambios aislados.

Ahora bien, partiendo de esta primera conclusión del análisis histórico, ¿qué valor tiene el cambio educativo en la perspectiva histórica que hemos señalado? En términos sociológicos podríamos decir que en los distintos períodos analizados la educación jugó como variable dependiente de otros factores y procesos sociales. Pero al mismo tiempo podemos observar que en los períodos de profunda transformación de la estructura social (por ejemplo el período comprendido entre 1870 y 1890), la educación juega un papel preponderante para la justificación y consolidación del proyecto liberal que va a determinar y orientar nuestra estructura social.

En síntesis: los proyectos políticos que se han impuesto no fueron determinados por una orientación educativa, pero ésta fue determinante para el carácter y el consenso que obtuvieron dichos cambios.

Se puede afirmar que en el largo plazo, la educación garantiza o determina la calidad de un cambio logrado ya que determina en gran medida el nivel de participación con que se realiza.

Dicho de otra manera, podríamos afirmar que en todo proceso de transformación social existen factores que son determinantes y otros condicionantes del cambio. Los factores determinantes son las fuerzas sociales que intervienen en el mismo, la claridad con que enfrentan el proceso de transformación de la estructura social (es decir su proyecto) y la calidad de su organización.

La orientación y el nivel que alcanzan los cambios en la estructura social dependerán fundamentalmente de estos elementos determinantes. Pero junto con ellos se dan también factores condicionantes del cambio social.

Estos son los factores que facilitan o dificultan el desarrollo del proceso, los que pueden ir determinando sus etapas y, en alguna medida la complejidad del mismo.

Precisamente porque la educación juega como un factor de consenso y de justificación ya sea del orden vigente como del cambio buscado, es que se constituye como un factor condicionante.

Lo dicho hasta aquí nos permite sacar una segunda conclusión: si los cambios efectivos en el sistema educativo son consecuencia de las transformaciones en la estructura social, es

necesario estar atento ante los anuncios de las grandes “reformas educativas”.

Esta prevención se base en que muchas veces se habla de grandes cambios en educación, pero no se discute la relación de dichos cambios con el proceso de transformación de la estructura social. Y esta separación de la educación del resto de la problemática social suele estar originada en los intentos confusionistas que anuncian grandes transformaciones cuando en realidad no se trata de otra cosa que de reacomodamiento de los mismos valores bajo nuevas apariencias.

Este problema de las “reformas” es especialmente importante para América Latina, ya que en muchas ocasiones los “expertos internacionales” promovieron “reformas” que no eran otra cosa que intentos de desorganización o desorientación de los auténticos procesos de transformación social. Parecería también, que en la medida en que se generaliza la educación en la población, la misma se proletariza, y va cobrando menos importancia en función del cambio a lograrse en la sociedad.

Esto merece especial atención. En la década del 80, la educación todavía estaba muy poco generalizada. Se institucionalizó el sistema, se tomaron medidas lúcidas, trascendentes y se lo puso al servicio de un proyecto político que evidentemente beneficiaba a las minorías. Pero andando el tiempo y a la vez que se extiende profusamente el sistema educativo los cambios educativos cobran menor importancia en función del proyecto político.

Parecería también que para lograr un cambio en la relación histórica entre educación y sociedad, es necesario que el sistema educativo en su conjunto llegue a un determinado grado de extensión y de madurez. No es fácil definir esa madurez necesaria. Antes, tal vez se pudo definir en términos cuantitativos, pero ya es indispensable emplear términos cualitativos. Entre otras cosas hoy en día, no puede faltar una visión de educación permanente, que permita una re-evaluación de la educación formal en todos sus niveles.

De lo contrario, si el sistema educativo no abarca la mayoría de la población, las modificaciones introducidas en el mismo, tiende casi inevitablemente a consolidar los beneficios de las

minorías y por así decir, son recuperadas por el sistema de dominación.

En el período liberal hasta el año 1890, ocurrió precisamente esto, es decir, el cambio fue absorbido por los sectores dominantes, pero resultó ser totalmente coherente con el proyecto liberal de la época. En el segundo período, si bien ya se pretendió otra cosa, también, dado el escaso desarrollo del sistema, ocurrió un fenómeno similar.

Recogemos también, que tanto el cambio como el intento de cambio frustrado tienen un sentido especial que merece nuestra atención. Hoy en día no podemos pensar en un cambio que no sea un proceso continuo de transformaciones. En este contexto cada modificación introducida no es estéril. Sirve para plantear problemas cualitativamente distintos a los planteados anteriormente.

Ningún proceso de cambio se logra con solo legislar, o con la experimentación aislada de pequeñas modificaciones. La experimentación de proyectos sin duda es necesaria, y no es fácil mantener el delicado equilibrio entre la exigencia técnica de experimentación y lo que frecuentemente constituye una necesidad política de implementar medidas con rapidez. Existe una cierta autonomía de lo técnico-administrativo y de lo pedagógico, que implica un ritmo de evolución propio y que resiste naturalmente a cualquier intento de ingeniería social en función de intereses fuera del sistema.

En la actualidad hay que contar también con intereses muy definidos aún al interior del sistema que pueden hundir hasta los mejores intentos de cambio. Dada la magnitud de los sistemas educativos, si no existe un proceso político orientado hacia una mayor participación de todos los sectores, y por ende que posibilite una participación orgánica de los sectores docentes, padres y otros vinculados con la educación, es difícil concebir un cambio educativo que no sea reaccionario.

Concretamente, con respecto a la Argentina, uno se podría preguntar: ¿es posible un cambio educativo?; ¿qué cambio sería deseable?

El cambio real será posible en la medida en que se afiance

un nuevo proyecto político, que por el momento está en gestación. En este sentido reconocemos que la educación es una variable dependiente del sistema social. Ahora bien, hasta tanto se implemente el cambio social, una alternativa es comenzar a preparar el cambio educativo en sus líneas más amplias e intentando neutralizar los efectos más negativos del sistema. Es posible comenzar, aunque más no sea, a difundir ideas orientadoras e intentar implementaciones en tres grandes líneas.

Por un lado en todo lo concerniente a la democratización del sistema educativo lo cual implica también la descentralización y una mayor participación de los docentes en la conducción.

Una segunda línea sería el logro de una mayor vinculación del sistema educativo con el aparato productivo. Es necesario estrechar esta vinculación a todos los niveles, pero de un modo especial a nivel universitario. Y en tercer lugar, avanzar por el camino de la educación popular, lo que se ha llamado educación permanente o educación de adultos y tiene su síntesis en la educación popular que implica la asunción de los valores populares y el logro a partir de ellos de una nueva forma de organización educativa.

Con estas reflexiones hemos querido contribuir al diálogo que luego se seguirá sobre la educación en un proceso de liberación integral y en nuestro contexto latinoamericano.

La inmensidad de la tarea a realizar no debe atemorizarnos ni encontrarnos con los brazos caídos.

Frente al desafío, tenemos esperanza de que a través del diálogo podamos ahondar aún más en la contradicción de esta problemática.

CRONICA DE LA DISCUSION

Diálogo con el auditorio

Ante el pedido del P. VILLEGAS de que reiterara su concepto de liberación, EL EXPOSITOR expresó: "Dije que entendía por liberación

integral la ruptura de todo aquello que mantiene al hombre, a todos los hombres imposibilitados de realizarse como tales personal y comunitariamente, y la lucha para la construcción de una sociedad nueva más humana y más fraterna". Señaló a continuación la amplitud de este concepto y sus diversos niveles.

El P. LUZZI preguntó sobre la incidencia de los cambios educativos del primer período peronista en la actitud revolucionaria de la juventud peronista actual. PETTY respondió: "Sin duda la ha afectado, pero creo que, por lo menos en mi experiencia, la juventud que tal vez sea más dinámica, más revolucionaria por así decirlo, tiene una experiencia más viva del período posperonista, que no del peronista, y reacciona en contra de todo proceso social del período posterior a Perón. Si uno analiza los cambios introducidos por el peronismo, me inclinaría a pensar que no tuvieron mucha incidencia. La democratización se nota claramente en la escuela técnica, pero no a nivel primario. Creo que lo que ha hecho reaccionar a la juventud como está reaccionando hoy en día es más que nada la experiencia de frustración bajo los gobiernos militares: el rechazo de la participación durante todo ese período, la imposibilidad de una participación real que los ha llevado posteriormente a mostrar formas de participar. Sería muy complicado, tal vez, entrar en lo que es la motivación de grupos extremistas hoy en día". Debido a la insistencia del P. Luzzi, añadió: "Creo que carecemos de argumentos suficientemente claros para decir que precisamente esas modificaciones fueron las que produjeron este efecto. Reconozco el efecto, reconozco esta situación. Pero me inclino a pensar —no hay estudios sobre esto— que ha sido mucho más determinante la experiencia posperonista que los cambios introducidos en el primer período peronista".

A la pregunta de la LIC. N. NISELSON de que si no se puede acelerar más un proceso de cambio a través del sistema económico que a través de la educación, y si se puede educar a un chico que tiene hambre en una villa miseria, dio esta respuesta: "Creo que la marcha de lo económico está determinada por una orientación política, por un signo político. Pretender cambios en este orden de un modo desvinculado con un proceso político, muere. ¿Que lo que se puede lograr a través del sistema educativo es lento? Algo se puede lograr. No quiero caer en el extremo de decir que no se puede lograr nada, porque se puede pensar: estamos acá reunidos, estamos discutiendo, estamos elaborando. Pero distingo muy claramente entre este trabajo de reflexión y orientación o discusión de ideas y lo que en realidad produce el sistema educativo. Porque hablemos de educación liberadora, la educación no se hace liberadora. Pero podemos profundizar y pretender que esto invada poco a poco todo el sistema. Podemos tratar, intentar algo. Podemos buscar, como dice P. Freire, los "espacios abiertos" dentro del

sistema para tratar de hacer algo a través de él. Hay también cosas negativas dentro del sistema, evidentemente negativas. Es decir, podemos de algún modo tratar de anticiparnos al cambio político porque no es tan manejable. Ahora, ¿qué hacer concretamente respecto a un chico de una villa? Hacer lo posible. Naturalmente que los problemas concretos son angustiantes, son dolorosos, y la solución de éstos depende, en buena parte, de la buena voluntad de uno y de toda una orientación de la sociedad. El caso aislado es un problema personal. Y siempre vamos a tener casos angustiantes y casos dolorosos por más proyectos liberadores que haya. Están también los chicos deficientes mentales que es tremendo drama. Son dos cosas muy distintas. Una influye en la otra indudablemente, pero la solución de una no elude necesariamente la otra".

El P. SCANNONE formuló dos preguntas, una sobre el rol de la Iglesia con respecto a la educación liberadora en la historia argentina, la otra sobre la conciencia que el peronismo dio al pueblo argentino, en su primer período, que los gobiernos militares no pudieron cambiar. A estas preguntas respondió EL ORADOR que la Iglesia ha tenido un rol preponderante en la historia argentina, no sólo como Iglesia-Institución, sino también como Iglesia-Pueblo marcando una serie de valores humanos, la vinculación a lo nacional, el modo de ser cristiano propio de la Argentina. Luego añadió que aunque no hay que negar el valor de lo que la Iglesia hace a través de sus instituciones, también hay que cuestionarlo: el clericalismo ha tenido efectos negativos; la enseñanza religiosa adoleció de muchos defectos; está vinculada institucionalmente con la enseñanza privada que generalmente ha tenido un signo de clase media para arriba. En cuanto a la acción educativa del peronismo, no tanto por las modificaciones en el sistema educativo sino más bien como movimiento, el P. PETTY afirmó que éste produjo algo irreversible con el acceso popular al poder, que abrió la perspectiva de una participación masiva en el poder.

El DR. PRO preguntó desde qué nivel epistemático se había hecho la exposición. PETTY respondió: "El marco del trabajo es netamente interdisciplinario. Están entremezclados lo sociológico y lo histórico. Es un estudio socio-histórico, en el que el análisis histórico parte de una visión de la historia que definimos antes de entrar en él. La relación entre educación y sociedad no es una función matemática entre lo constante y lo variable. En un margen sociológico, podemos considerar a la educación como variable dependiente, pero no es una relación entre constante y variable. Aquí no hay una constante, son procesos que se van llevando y hay una dependencia entre esos mismos procesos. Y lo determinante no es necesariamente la educación, sino lo macro, el marco socio-político, y la intencionalidad que hay detrás de ese planteo político.

OTRO PARTICIPANTE preguntó en qué medida la Iglesia ha procurado democratizar la educación en una educación liberadora, y sobre todo en lo que hace a una educación para el compromiso político. “Pienso —dijo PETTY—, que son muy escasos los esfuerzos de la Iglesia en este sentido. La inquietud actual parece más la excepción que el impulso general de la Iglesia. La declaración de San Miguel ha estado claramente en una línea de una educación liberadora, pero no responde necesariamente ni a la orientación general que puede manar de la jerarquía, ni al esfuerzo principal que va desarrollando el conjunto de las instituciones de la Iglesia”.

A la pregunta de qué es lo negativo del sistema que el educador puede tratar de neutralizar, respondió: “Tal vez lo más grave en el conjunto del sistema es la burocratización, el centralismo feroz con que se rige todo este sistema. Desde el nivel universitario hasta el último. La despersonalización de los mecanismos internos del sistema. Se ve también una escuela desvinculada de la necesidad del trabajo. Un joven que termina su bachillerato está capacitado «oficialmente» para ingresar a la universidad, pero está incapacitado para cualquier tipo de trabajo productivo real. Aunque hay escuelas técnicas, el 90 % de sus egresados pasa a las universidades y no se incorporan al mundo de lo técnico. Hay una desvinculación de lo productivo con el sistema educativo. A nivel universitario esto es clarísimo: arquitectos para construir más casas grandes en Belgrano y no para encontrar formas nuevas de vivienda popular; médicos que trabajan en guarderías porque no se quieren ir al interior. No se puede transformar el sistema educativo con ese control de Buenos Aires. Los gobiernos provinciales no se animan a tomar medidas si no vienen con las aprobaciones y todo lo demás de Buenos Aires. Se ha intentado varias veces una descentralización: el paso a las provincias de todas las escuelas primarias por ejemplo. Pero la forma en que se quiso hacer eso era tan leonina que se quedaban en el interior con una cantidad de escuelas mal acondicionadas, con una serie de trabas para su funcionamiento, sin suficiente capacidad administrativa dentro de las provincias, y con controles de todo tipo, muy sutiles, manejados desde Buenos Aires. Y si bien el Consejo Federal existía y parecía que daba más amplitud a la participación, en la práctica hemos visto que eso era una bolsa de gatos que se pelean y de los que no sale nada. Lamentable”.

A la pregunta de si la concepción y la práctica de la enseñanza privada era un obstáculo para la implementación de la educación liberadora, el P. PETTY respondió que la enseñanza privada no es tan privada, porque está fuertemente controlada por el aparato oficial y no tiene realmente una alternativa educativa. Tiene que seguir los mismos planes, los mismos programas, etc.

El PROF. GUILLERMO STEFEN preguntó si lo dicho sobre el marco

histórico argentino es generalizable para todos los latinoamericanos. “Evidentemente que no —respondió PETTY—. Hay puntos de contacto y de divergencia dado lo que es la Argentina dentro del conjunto latinoamericano. Reconozco que hubiera sido mucho más interesante si hubiéramos podido analizar las historias de otras partes. Pero hacer esto con un mínimo de seriedad estaba fuera de nuestro alcance por falta de información. Creo que además basta con un caso de historia para analizar otros procesos latinoamericanos. ¿Hay un proceso latinoamericano o hay sólo un querer con respecto a eso? Este es un tema bastante discutido y discutible. Creo que hay un querer. Pero cuando uno mira hoy en día el panorama latinoamericano, comenzando por nuestros países limítrofes, y siguiendo con los que están un poquito más lejos, ese proceso a mí se me di'uye. Creo que hay una serie de ideas que han surgido en América Latina y que son propias de América Latina. Ideas que también han sido rechazadas en muchas partes de América. Creo que tendríamos que acercarnos a la interacción de nuestra historia argentina con categorías renovadas que surjan de la realidad de nuestra situación. Por eso hemos querido acercarnos a nuestra situación, a nuestra historia, prescindiendo de los dogmatismos o de los planteos de distintas orientaciones o tendencias que hay. Creo que en esto estamos en búsqueda”.

“Si se afirma la situación de dependencia de una sociedad determinada —dijo OTRO PARTICIPANTE—, quisiera saber si esa situación de dependencia puede ser afirmada unívocamente para todos los individuos y los grupos de esa sociedad. Y si se afirma la necesidad de liberación, si ésta también ha de ser afirmada unívocamente para todos los individuos y los grupos de esa sociedad”. PETTY respondió: “Creo que no se habla unívocamente de liberación para todas las sociedades. Lo que sí se hace es hablar en cierto modo a distintos niveles sobre esa problemática. En cierto sentido si una sociedad es dependiente, todos los que están en esa sociedad son dependientes. Prescindiendo de que personalmente uno puede ser un individuo totalmente liberado. Por eso se habla a distintos niveles de liberación. Lo de *unívoco* es una categoría que me resulta difícil de manejar al hablar de este tipo de proceso social. En última instancia digo que no. Pero creo que lo importante es destacar el hecho de que hay distintos niveles en los cuales uno puede estar o no liberado. A nivel macro, a nivel conjunto de la sociedad, y que esto afecta naturalmente aún la liberación que uno podría tener dentro de esa sociedad. Y creo que llega a afectar a cada uno de los individuos por más que sea muy liberadora. Subjetivamente uno puede estar muy liberado pero está condicionado en una cantidad de cosas que hace, que cree, por una serie de límites en una sociedad dependiente. Así que más que hablar de unívoco creo que lo importante es distinguir niveles”.

Plenario

Entre otras cosas el P. PETTY señaló que casi toda la literatura, en el campo de la educación, se maneja en el orden del deber ser. Pero cuando se baja a lo que es y a lo que hace concretamente la educación sistemática o asistemática dentro de un país, se ve que hay un abismo entre el deber ser sobre el cual se habla, y la realidad de lo que se hace. Ese abismo es tan grande que lo más importante que podemos hacer es darnos cuenta precisamente de esta discrepancia entre el ser y el deber ser.

A la pregunta de si estaba criticando los esquemas liberales usando esquemas liberales, respondió: "Creo que superamos el planteo o esquema liberal a medida que tomamos conciencia de la intencionalidad política que hay detrás de su determinada estructuración educativa". Esto es así porque el liberalismo pretende que el sistema educativo tiene una autonomía total de lo político, y que, por tanto, no hay ninguna intención política detrás.

Surgió también la inquietud de que el problema educativo parecía haberse planteado en términos intelectualistas que tenían muy poco de popular. PETTY afirmó que si bien el lenguaje empleado y la formulación del problema tenían poco de popular, sin embargo, detrás de todo eso había una valoración de lo popular, que era lo más importante. El DR. BARRANTES acotó que le parecía sumamente importante que hubiera una efectiva preocupación por penetrar en lo íntimo, en lo esencial de aquello que se llama pueblo: reconocer lo que ellos verdaderamente sienten y aspiran; saber cuáles son sus formas de vida y su lenguaje actual; cuáles son sus preocupaciones, necesidades e intereses. C. DE LORA llamó la atención sobre el hecho de que el *tema pueblo*, en la literatura sociológica, educativa y política latinoamericana, estaba siendo muy fuertemente influenciado por el pensar y por el quehacer argentinos. A esto añadió el P. SCANNONE que en la Argentina se estaba elaborando un concepto histórico-cultural de pueblo, "que por un lado no quiere decir que todo el mundo sea pueblo, pero tampoco una forma netamente clasista, sino histórico-cultural. Cultural en cuanto responde a un estilo de vida, una manera de vivir y de morir, que se ha dado en una línea histórica a través de toda una línea que ha sido oprimida de hecho por lo que se ha llamado también cultura ilustrada".

El DR. RODRÍGUEZ AMENÁBAR introdujo el tema de la educación como variable interviniente en el proceso de cambio: "Si a la educación se la considera como variable independiente, estaría entonces muy claro que como variable independiente es una realimentación del sistema social en vigencia. Si se la considera como una variable dependiente, de nuevo se la abstractiza y se la sigue considerando como una manera de mantener una estructura que se niega al cambio. Pero situándola en una situación intermedia que sería la de variable interviniente, se puede

dar lugar a que haya una vertiente que provenga de lo que podríamos llamar una educación asistemática que enriquecería con su aporte a la educación sistemática en una constante dialéctica. Y a través de esa dialéctica introducir verdaderos cambios en la educación sistemática, que no serían independientes del cambio social sino que serían simultáneos. Por eso, en la medida en que se acerca el aporte de la realidad, a partir de que es eso que está viviendo el pueblo, ese aporte modificaría no sólo el sistema educativo sino también el sistema social". OTRO PARTICIPANTE manifestó que el cambio educativo se puede dar a través de la militancia, como sucedió en la Universidad del Salvador, en la que los alumnos y ciertos sectores de los profesores han logrado un cambio bastante sustancial. El P. ALTAMIRA recordó que "en el año 1968, se dio una especie de explosión atómica en cadena llevada precisamente por los movimientos de estudiantes, que partieron de París, que lograron paralizar a Francia, pero que contagiaron a grupos significativos que jugaron un papel importantísimo en la revolución de Checoslovaquia, que llevaron un movimiento semejante en Bulgaria, y se vieron estallar las manifestaciones estudiantiles de Tokio, que luego tuvieron como una onda que repercutió en México y también en California". "Me pregunto —añadió—, si este hecho no significa que los que están en edad escolar y universitaria, acompañados también en parte por los docentes, no están llevando un impulso de cambio extraordinariamente significativo para el momento histórico que vivimos". El P. PETTY estimó que ese movimiento tuvo su impacto en su momento, pero que, según la información de que disponía, la cosa quedó en nada. El DR. BARRANTES, que se encontraba en Europa cuando se produjo la "revolución de mayo", y que viajó a París cuando ésta acababa de ser dominada, la calificó de anarquista: "Anarquista porque ellos enarbolaban la bandera roja y naturalmente se proclamaban anarquistas. En buena parte era un movimiento típicamente juvenil porque quería destruirlo todo, pero no tenía ningún programa. Yo he visto, por ejemplo, frente al pequeño hotel donde yo estaba, una así llamada *université d'été*, que de universidad no tenía nada, pero allí muchachos y muchachas tocaban guitarra y nada más".

E. J. L.