

RICERCHE METODOLOGICHE

rivista di metodologia della cultura
80 141 Napoli, Via Col. Lahalle, 22

SOMMARIO DEL NUMERO VI, 3, Marzo 1974

Tra vangelo e scelta di classe.

Peppino Orlandi: Introduzione a "La comunità di Oregina".

M. L. Miera: Il problema morale nella teologia d'oggi.

NOTE DISCUSSIONI RECENSIONI:

Note teologiche: ASPETTI DELLA TEOLOGIA PROTESTANTE: BARTH, TILLICH, BONHOEFFER (a cura di G. De Francesco, M. M. Fusco, O. Rauso, A. M. Tripaldella).

LA TEOLOGIA POLITICA (a cura di G. Graziano e M. Viola).

Aldovrandi, Nesti, Palombra: Rinnovamento politico-religioso e controffensiva reazionaria.

Giulio Girardi: Verità rivoluzionaria e verità cristiana (a cura di C. Colmayer).

Senso politico e dissenso cattolico (una ricerca tra gruppi cristiani in Campania, a cura di A. De Chiara).

Libri e riviste.

Libri ricevuti.

NUEVO PROYECTO DE SOCIEDAD Y EDUCACION LIBERADORA EN AMERICA LATINA

Por C. GROSSO (Buenos Aires) *

A. Introducción

El objetivo del presente trabajo es el de ofrecer ciertas bases para la formulación de un proyecto educativo para América Latina. Sin embargo, las diferencias de procesos históricos y de realidades actuales haría desatinado plantear un modelo omnivalente. En estas circunstancias hemos pretendido tomar como base la realidad argentina, y a partir de ella esbozar algunas perspectivas generales. Ojalá ellas sirvan para su reelaboración en otras latitudes del continente.

Por otro lado, en el entendimiento de que cultura, política y educación son términos inseparables de un proceso de gestación ideológica y de toma de decisiones de ejecución, se ha estructurado la exposición con los siguientes componentes:

Análisis del proceso político

que busca ubicarnos doctrinariamente en el momento actual en que vivimos, confrontando el pasado y definiendo objetivos hacia el futuro.

* El Lic. Carlos A. Grosso, Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad Católica Argentina, se ha desempeñado como profesor (desde 1967) en diversos colegios secundarios y Universidades (Nacional de Rosario; Católica de Rosario; Univ. del Salvador). Ocupó altos cargos en la Univ. del Salvador, en la Nacional de Rosario, en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y en la Secretaría Política de la Presidencia de la Nación (1974). Publicó estudios dentro de su especialidad: literatura, arte y educación; así, entre otros, *Rubén Darío: trayectoria de su sensibilidad amorosa en "Cantos de Vida y Esperanza"* (1968); *Tres problemas de la Universidad Católica: ingreso, aranceles, departamentos* (1967); *Bases para una política de educación de adultos* (1973). Es autor de diversos trabajos de crítica teatral, cinematográfica y bibliográfica, en distintas revistas literarias de Buenos Aires.

Análisis del proceso cultural

que busca señalar las pautas particulares de los elementos que forjan la conciencia nacional y soberana de nuestro pueblo.

Análisis del sistema educativo

que busca determinar los principales aspectos de una estructura organizativa que debe transmitir los elementos básicos del proyecto nacional y formar los recursos humanos aptos para ejecutar dicho proyecto.

Finalmente es necesario aclarar que toda la visión está basada en una propia pertenencia política: el justicialismo; pretender usar un objetivismo abstracto sería traicionar muchas de las postulaciones posteriores: sobre todo aquellas que hablan de la estrechísima relación entre política y educación.

B. Análisis del proceso político

El Justicialismo, sobre la base de una experiencia popular y colectiva y desde la práctica hacia la teoría, se ha constituido en una verdadera ciencia en lo político. Por eso presenta una teoría del mundo, una ideología de su propio proceso revolucionario, la doctrina para actuar en las distintas instancias de esa revolución y un programa de ejecución para cada momento de gobierno. Todo ello conforma la construcción coherente del sistema del pensamiento peronista.

El objeto de la teoría es la evolución de la humanidad, que es lo único permanente y que se da como un proceso dialéctico combinando las tres categorías del orden universal: el tiempo, el espacio y la conciencia; ya que toda acción que ocurre en el espacio y en el tiempo de la realidad se sintetiza como imagen en la conciencia del hombre.

La evolución humana está compuesta por una suma de revoluciones. La revolución es el objeto de la ideología, que establece los objetivos concretos y permanentes para un tiempo y un espacio determinados.

Las distintas etapas que configuran la revolución son el ob-

jeto de la doctrina, que establece las formas de ejecución de la ideología.

Cada etapa tiene diferentes momentos; a cada uno de ellos les corresponde un programa, como modo de implementación de aquellos objetivos fijados por la doctrina, la ideología y la teoría.

Dentro de estas categorías, el general Perón ha insistido mucho en que las revoluciones son el fruto de varias generaciones y se desarrollan habitualmente en cuatro etapas:

- a) Doctrinaria: que busca la preparación de las revoluciones en la unidad de concepción.
- b) De la toma del poder: que es la instalación en los puestos de mando de los revolucionarios ya adoctrinados.
- c) Dogmática: que persigue la legitimización de los principios revolucionarios por el consenso general y los instrumentos legales e institucionales de una comunidad.
- d) Institucional: etapa de consolidación y pleno funcionamiento de los organismos gestados por la revolución. Exige actualizaciones en la doctrina para la supervivencia, o da origen a los elementos nacientes de una nueva y futura revolución.

Atendiendo a estos criterios básicos del sistema de pensamiento peronista, se puede afirmar que Argentina ha desarrollado, desde 1810 hasta la fecha, sólo dos grandes procesos: a) la revolución político-liberal; b) la revolución nacional y social justicialista. En ambos períodos de nuestra historia las fuerzas políticas actuantes han sufrido una clara división: por un lado están aquellas que han sostenido una línea nacional defendiendo nuestra soberanía cultural, territorial y política y nuestra independencia económica; por el otro existen aquellas llamadas situaciones antinacionales fundadas en el colonialismo mental de las ideologías de importación o en su condición de mercenarias económicas de poderes exteriores.

La revolución política liberal (1810/1943)

La revolución política tuvo como objetivo la emancipación de España y la construcción institucional de la Argentina como país.

La revolución política surge con una supuesta unidad doctri-

naría que le da sustento: la soberanía de los pueblos y el derecho a su autodeterminación. Sin embargo, la presencia de los intereses económicos, político-ideológicos y sociales, van a ir configurando un proyecto hegemónico de características neocoloniales y dependientes, aún entre aquellos que sostenían la total independencia de las colonias.

Por eso cuando analizamos la teoría con que finalmente nuestra revolución política definió su ubicación dentro de la evolución de la humanidad debemos afirmar que fue eurocentrista. Miró y enjuició a los procesos internacionales desde el punto panorámico de Europa y con el prisma de sus concepciones. Los hombres y sectores plenamente americanistas y nacionales fueron estrellas fugaces que brillaron circunstancialmente en el transcurso de la revolución.

Como no podía ser de otra manera, la ideología de la revolución fue de importación. Las ideas "progresistas" de la Europa de los siglos XVIII y XIX, el liberalismo en suma, fueron adoptadas como pautas. Librepensadores y anticlericales; librecambistas y partidocráticos; renunciaron a la gestación de una ideología consustanciada con nuestra cultura y prefirieron la solución fácil de la copia. Eran las ideas de esos tiempos, se dirá; pero olvidaron algo que nunca dejó de lado Europa: la identidad nacional, el respeto por la creatividad de sus hombres, la verdadera autodeterminación. Por eso la denominamos revolución política y no revolución nacional. Se crearon instituciones y símbolos de aparente independencia; el poder de decisión siguió estando en otros meridianos.

La forma organizativa político-social que gestó fue la partidocracia demoliberal, herramienta para el accionar proselitista y el cubrimiento de las tareas de administrar el gobierno. Los partidos políticos incorporaron, con el correr del tiempo, las secuelas del período de la organización nacional que eran los caudillos.

Finalmente, y desde el punto de vista de los sectores sociales que participaron en ella, cabe la siguiente reflexión: la clase media —en general los profesionales e ideólogos— y los sectores populares —en general la tropa de nuestros ejércitos— terminaron siendo conducidos y hegemónizados por la oligarquía porteña

ligada a intereses económicos y externos o a esquemas culturales también extranacionales. La clase media recién podrá participar en el poder a partir del 1900, y aún desde entonces condenada a ser gerente de la oligarquía.

De acuerdo al modo de análisis justicialista, al revisar retrospectivamente nuestra historia también se pueden determinar las etapas que componen la revolución política en Argentina.

La etapa doctrinaria se extiende desde 1810 hasta la llegada de Rosas al gobierno de Buenos Aires. En medio del proceso que sucede a la Revolución de Mayo se discuten y se predicen las ideas que definirán a la revolución. También se preparan los cuadros de conducción y se realiza la organización primaria de los bandos. Es el período de Echeverría, Juan Cruz Varela, Rivadavia, Agüero, por no citar sino a algunos como ejemplo; en síntesis, el unitarismo.

La resistencia al proyecto de la revolución política-liberal está resumido en las figuras de San Martín y los caudillos federales. El primero por su ideal de independencia y soberanía verdaderas, que llevaba a la autoidentificación como nación real en un esquema distinto al del unitarismo porteño que terminó por desterrarlo. Los caudillos porque significaron la resistencia cultural de la tierra ante los modelos ideológicos extraños, y la progresiva construcción del país desde la periferia al centro.

La etapa de la toma del poder se desenvuelve durante el gobierno del brigadier don Juan Manuel de Rosas. El enfrentamiento entre unitarios y federales describe la alineación de fuerzas en el espacio. Caseros es el hito que marca la definitiva toma del poder por parte del liberalismo y las propias características de las alianzas que lo hicieron posible señalan el afianzamiento del proyecto neocolonial en la Argentina.

El período de Rosas es la más clara resistencia a la revolución política liberal. Durante su gobierno se intenta transformar a las Provincias Unidas del Río de la Plata —hasta entonces una amalgama inorgánica de intereses— en una comunidad con destino histórico; el objetivo era la Confederación Nacional. Por otro lado, una lúcida conciencia nacional anteponía los intereses

prácticos de la Nación por sobre las supuestas afinidades ideológicas con franceses e ingleses, que privilegiaban los unitarios. Así, la oposición a toda forma de sometimiento al extranjero mediante la defensa de nuestra soberanía territorial y económica sintetizó en sí las aspiraciones de toda la nación auténtica, y cargó sobre las espaldas de Rosas el odio de los que proyectaban un país formal que encubriese el nacimiento de una nueva colonia.

Sin embargo, esta raíz nacionalista surgida con Rosas tuvo luego, a lo largo de la historia, momentos y sectores que la desviaron de su concepción inicial. Los que no supieron interpretar los requerimientos de transformaciones sociales fomentaron un nacionalismo sin pueblo y elitista; una especie de patriciado feudal de grupos minoritarios, que terminó apoyando casi siempre las intenciones golpistas de algunos militares mesiánicos, cuyos resultados significaron el retorno de las formas más crudas de lo antinacional. Algunos de sus representantes ayudaron a derrocar a Yrigoyen para abrir camino a la década infame; y otros auspiciaron la contrarrevolución de 1955 para caer en las redes de la conspiración gorila, antinacional y antipopular que los expulsó.

La etapa dogmática de la revolución política comenzó con Caseros. Su punto culminante es el dictado de la Constitución de 1853, con su consecuente reforma de 1860; pero la consolidación institucional y la necesidad de legitimizar masivamente el proyecto extienden la etapa hasta la primera década del 1900. Los embrionarios partidos políticos, mediante el fraude patriótico, y la actividad del magisterio, con el adoctrinamiento liberal de la población, fueron las dos herramientas para garantizar los objetivos. El dogma debía ser conocido y adoptado y sus instituciones debían funcionar sin que se perdiese el control del poder tan duramente conseguido.

Durante este período, y ya como postreros intentos de rebeldía, surgen los últimos caudillos provinciales (López Jordán, etc.) que son destruidos por el aparato político-militar del régimen consolidado.

Finalmente, la etapa institucional de la revolución política liberal abarca desde Roque Sáenz Peña —verdadero legislador de

las instituciones del dogma liberal, que son la democracia representativa, republicana y federal; y el voto libre, secreto y universal— hasta el golpe militar de 1943. En estos 30 años la oligarquía debió hacer grandes esfuerzos para mantener la conducción del proceso, negando con su práctica los principios ideológicos del proyecto. El voto fue comprado; la libertad limitada; la soberanía nacional negada; y nuestros recursos y productos enajenados a los intereses del más descarado negocio. La década infame, con su incapacidad para rectificar los objetivos y actualizar los métodos, preparó el camino de la nueva revolución.

En esta etapa Yrigoyen, como caudillo nacional se convierte en un elemento heterodoxo del proyecto, incorporando las clases medias como copartícipes del poder, y apoyándose en el aparato del Estado para defender los intereses económicos nacionales y como regulador de los conflictos sociales.

Pero la clase media que lo sustentó, al igual que la vieja guardia del nacionalismo que se quedó sin pueblo, tuvo luego de su caída momentos de extravío.

Hija de la inmigración, buscó referentes ideológicos extranjeros para orientar su actividad política y encauzar sus ideales de revolución social. Su forma de ser antinacional no provino del dinero —que no lo tenía— ni de los cargos —que estaban subordinados al poder real de la oligarquía—; su debilidad estuvo en la cultura y en la ideología. Su desarraigo de la tierra los llevó a buscar una revolución social sin patria y a importar un internacionalismo abstracto que les impidió oír la voz del pueblo que estaba cerca.

Esta primera revolución en Argentina finalizó en 1943.

Luego del golpe militar, el coronel Perón con el apoyo de los trabajadores abre el capítulo de la revolución nacional y social justicialista. Los trabajadores se convierten en el centro y vértice de la acción constructiva del primer y segundo gobierno peronista, de la resistencia luego del derrocamiento, y del proceso de reconstrucción y liberación en que hoy estamos inmersos. Y esto es así porque el pueblo trabajador, último bastión de la resistencia cultural contra toda forma de colonialismo mental, sólo podía seguir a un proyecto con ideología nacional; y porque

el obrero, desde la base de nuestra pirámide social, era el único capaz de transformar efectivamente las situaciones de injusticia y explotación en nuestra patria.

La revolución nacional y social justicialista (desde 1943)

La revolución nacional y social justicialista es el producto simple de una realidad compleja. Es la síntesis política de una serie de factores internacionales y nacionales, económicos, sociales, militares, ideológicos, legitimados primero y legalizados después por la acción revolucionaria del pueblo.

El objetivo de esta revolución no era la construcción de la nación que, mal o bien, era un hecho consumado. Se trataba ahora de alcanzar su definitiva soberanía política a través de una ideología nacional que llenase de contenidos y personalidad al país formal mediante la participación popular en el ejercicio del poder político; alcanzar la independencia económica que eliminase nuestra sujeción a los grandes centros del poder imperialista; y construir la justicia social para terminar con las explotaciones entre los hombres mediante la organización de una comunidad solidaria.

La teoría del mundo que orienta sus acciones sostiene el ideal del universalismo, como unión entre los pueblos sin hegemónías, pero al contrario que en nuestra revolución política liberal, busca ese objetivo final surgiendo de un nacionalismo cultural que pasa por la transición del continentalismo. De Argentina para América y desde ésta al mundo.

Su ideología es el Justicialismo, creación de la práctica del pueblo y la sistematización de un líder que, siendo elaboración de una conciencia nacional, se ofrece al mundo como propuesta para construir una sociedad más justa.

La forma organizativa primordial que gestó la revolución nacional y social hasta el momento es el sindicato. Herramienta para el accionar reivindicativo, social, económico y político de los trabajadores. Sin embargo, subsisten incorporadas al nuevo orden las secuelas de la revolución política que son los partidos demoliberales.

Hacia la conjunción final de estos elementos marcha el proceso. Al final del camino está la Democracia plena de justicia social donde el hombre pueda expresarse en sus tres naturalezas. Como ser individual: por la libertad personal inalienable. Como hombre político: por la ética indeclinable del bien común. Y como hombre de trabajo: por la mayor justicia cultural, económica y social.

La Revolución Nacional y Social Justicialista ha completado dos etapas (la doctrinaria y la de la toma del poder) y está ejecutando la tercera (dogmática).

La etapa doctrinaria se desarrolló entre 1943 y 1955. Fue la preparación en la concepción y en el método de los cuadros de la revolución. Se ejecutó desde la Secretaría de Trabajo y Previsión y luego a través de lo largo del primer y segundo gobierno peronista.

La resistencia a esta nueva revolución se organizó primero en la Unión Democrática, forma en la que todas las fuerzas del proyecto liberal se unieron convergentemente para buscar la derrota peronista. Luego fue el parlamento la herramienta de "resistencia cultural" y de oposicionismo destructivo.

La etapa de la "toma del poder" se inicia con la contrarrevolución de 1955 y culmina el 23 de setiembre de 1973 con la instalación del tercer gobierno presidido por el general Perón. Aquí la lucha dividió los bandos entre peronistas y antiperonistas. Pueblo y líder realizaron una gesta inolvidable. Allí quedan la heroica resistencia del pueblo peronista y el regreso del general Perón a la patria el 17 de noviembre de 1972.

Los enemigos de la revolución nacional y social condujeron durante estos 18 años a través de gobiernos de facto o pseudo-constitucionales. Se intentó revertir el proceso de justicia social, se castró la soberanía política al proscribirse a una inmensa mayoría del pueblo argentino; y se atentó contra la independencia económica mediante la casi ininterrumpida enajenación de nuestros recursos naturales e industrias.

Hoy se transita la etapa dogmática de esta revolución nacional y social. Ella incluye la necesaria reforma constitucional,

que haga efectivo el nuevo proyecto nacional. Requiere la prédica masiva del ideario y su consolidación institucional.

Los sectores minoritarios de la ultra derecha y la ultra izquierda son las postreras fuerzas de la resistencia ante los objetivos revolucionarios de la etapa que conducen hacia la Argentina Potencia.

Finalmente, y en su futuro inmediato, la etapa institucional deberá hacer efectiva la existencia de una Democracia plena de justicia social.

La democracia plena de justicia social

El objetivo orgánico de la revolución nacional y social —una democracia plena de justicia social— está al final del camino, pero nos está exigiendo desde ahora la preparación adecuada de las condiciones humanas y técnicas para su efectiva realización.

De esta manera, a las organizaciones políticas el general Perón les ha impuesto metas claras: cultura política, democracia integrada y unidad nacional.

Cultura política que procura superar la mera politización febril y superficial por el adoctrinamiento responsable y profundo; que significa buscar en una elevación y dignificación de la tarea política el verdadero respaldo de las instituciones del poder cívico del pueblo, y que a través de la gestación de nuevas formas de la acción logre la unidad política a través de una cultura política para la liberación.

Dentro de estas nuevas formas de la acción está la democracia integrada, partidaria del diálogo y la consulta en las decisiones transcendentales del país superando los estrechos términos de oficialismo y oposición.

Es una apelación a que las organizaciones políticas —aún las mayoritarias—, sabiendo perder partidismo electoral, puedan ganar consenso activo en el seno del pueblo; y cierren la posibilidad de que los enemigos de afuera puedan lucrar con el divisionismo interno.

Finalmente, si la unidad política viene por la cultura política, la unidad nacional vendrá por la cultura nacional. Sólo así podrá

logrársela en su doble significado: el que surge del pasado, que es la unidad de las provincias en el federalismo; y que prepara el porvenir, que es la unidad del pueblo en la liberación. Unidad Nacional para la Argentina Potencia, y ésta para la Unidad continental en camino hacia el universalismo.

También a las organizaciones sociales de los trabajadores les ha señalado el camino nuestro conductor. Estamos en la etapa de la justicia política para la clase obrera; y hoy más que nunca se hacen necesarios el adoctrinamiento, la capacitación y la selección de cuadros.

El adoctrinamiento para transformar la intuición en conocimiento, y el conocimiento en acción; de tal manera que la columna vertebral de la revolución nacional y social en la Argentina no pierda el rumbo ideológico y doctrinario de la misma, ni deje caer las banderas por las que tanto luchó en manos espurias y mal intencionadas.

La capacitación es una última prueba para los trabajadores. Porque quienes ya fueron capaces de aprender todos los oficios de la vida, incluso el de pelear, deben hoy vencer el desafío de aprender a gobernar. Capacitarse para la conducción y conducir hacia la revolución.

De allí que, finalmente, se haga imprescindible, la selección de cuadros. Este será el camino de la promoción de la capacidad, la responsabilidad, la honestidad y el prestigio; por sobre los métodos fáciles de la coacción, la deshonestidad y el desprestigio ante los compañeros.

Con respecto a la organización nacional el general Perón nos ha entregado las pautas para comprender su modelo argentino, y a partir de él confeccionar un proyecto nacional que sea base para la reforma constitucional.

Este Modelo Argentino será la síntesis superior de nuestra experiencia histórica y la esencia principal de nuestro futuro de grandeza y felicidad.

Modelo Argentino para una Proyecto Nacional que pertenezca, como lo quiere el general Perón, al país en su totalidad y que se reflejará finalmente en la reforma constitucional como el nuevo dogma de nuestra revolución nacional y social.

C. Análisis del proceso cultural

El fenómeno de la dependencia cultural tiene carácter nacional y más aún continental. La falta de creación cultural, educativa y científica es un problema de nuestro continente. Problema debido a la dependencia política y económica; lo cual trae aparejado, por otra parte, la recepción acrítica de las pautas elaboradas en otras culturas.

Otro tanto acontece con la tecnología. Esta, en tanto aplicación de la ciencia orientada a la utilidad y dominio de la naturaleza, está estrechamente relacionada a la economía. La dependencia económica implica la no producción científica y limita a la vez la investigación y producción tecnológica, obligando a la importación directa de la misma.

Y junto con lo científico se inmiscuyen orientaciones en el arte, las costumbres, un modo determinado de informar el acontecer mundial, hasta la forma de llenar las horas de descanso. Por tal motivo afirmamos que la dependencia cultural, educativa, científica y tecnológica expresan una misma realidad.

La cultura de la dependencia

El instrumento fundamental de dominación de los imperia- lismos en sus colonias se lo otorgan sus aliados —las oligarquías nativas— al afianzar su supremacía a través del aparato del Estado.

El Estado neocolonial, para mantener la dominación, apela en primera instancia a las garantías ideológicas, que son las pautas culturales que se pretenden imponer; el predominio de los valores de la cultura colonial es esencial para la manutención del sistema, que no impone sólo el qué pensar, sino también el cómo pensar.

El colonialismo cultural significa, entonces, la imposición foránea de aquellos valores que garanticen y complementen la dominación económica y política del país imperialista sobre el pueblo colonizado.

Por el contrario, la verdadera cultura es la producción de valores por parte del pueblo, donde éste reconoce el significado

y sentido de su marcha histórica; o sea, la producción de símbolos que interpretan y expresan sus sentimientos, ideas y sus gestas históricas; en definitiva: “lo que el pueblo quiere”.

La imposición de la cultura dominante se hace siempre en nombre de la “civilización”, que se contrapone a la cultura del pueblo, “bárbara” e “inferior”. Uno de los canales fundamentales de transmisión de los valores de la antipatria —además de los medios masivos de comunicación— es el sistema educativo.

Es por eso que el proceso de reconstrucción y liberación nacional iniciado por el pueblo argentino debe poner especial acento en romper toda clase de dependencia cultural y educativa. La colonización comienza siempre por la cultura. La descolonización, nuestra conquista, ha de reiniciarse también a partir de la cultura mediante una definida integración de los valores espirituales, históricos, geográficos, sociales, económicos, intelectuales, científicos y artísticos de la Nación, en un estilo de vida de inspiración cristiana, de profundo contenido humano y de vivo sentido nacional, conforme al pensamiento del General Perón que dijo: “un pueblo sin cultura y conciencia social no es un pueblo, es una masa”.

El proyecto antinacional ejecutado en nuestro país a través de las fuerzas liberales, estableció y estructuró la dependencia —por intermedio de la generación del 80— implantando una cultura oficial y un sistema educativo inspirados en modelos europeos y norteamericanos. Asimismo, dejó en manos de una élite ilustrada la producción y difusión de dicha cultura que, a través de los docentes, inoculaban en las clases medias su ideología liberal; marginando, al mismo tiempo, las expresiones culturales del pueblo como bárbaras, primitivas e irracionales.

De este modo, la cultura de la élite se constituyó en “La Cultura” por antonomasia, con valores “universales y eternos” que consolidaron el proyecto liberal y el papel rector de la oligarquía dominante.

“La cultura” justificó así, bajo su apariencia de neutralidad y espiritualidad refinada, el accionar de las minorías. El hombre culto se erigió en “el hombre en cuanto tal” y, en consecuencia, quien no se identificaba con este tipo de cultura estaba definiti-

vamente condenado a sobrellevar una condición humana de grado inferior y en posición subordinada a la de aquel que representaba a la cultura consagrada.

La consecuencia política de esta práctica es obvia: despoja a las mayorías populares de todo poder de decisión política.

La cultura nacional

La cultura nacional nace y se expresa entonces como oposición y resistencia a la penetración imperialista y a sus proyectos de dominación.

Así, la resistencia cultural del pueblo, en tanto concepto de autodeterminación y de defensa de su nacionalidad, está íntimamente ligado a la resistencia política que presenta ese mismo pueblo como réplica a la penetración política del enemigo.

La resistencia cultural, creación colectiva y anónima, al oponer a las costumbres ajenas las costumbres propias, a su lenguaje nuestro lenguaje, a su arte nuestro arte, a su idiosincracia la nuestra —en fin, a su escala de valores los propios valores, ideales y creencias—, presentó una valla espiritual infranqueable de tal solidez, que sirvió incluso como trinchera de contención a la consumación total de la colonización material del país.

Esta fuerza cultural de resistencia —que no debe verse como una exaltación de la miseria, ni como una apología del espontaneísmo, sino como un potencial dinámico y en crecimiento— encontró su vía de expresión en el Movimiento de Liberación Nacional que es el peronismo; por lo que puede afirmarse, sin lugar a dudas, que el problema de la construcción de una cultura nacional es inseparable de la comprensión y práctica de una doctrina política.

Resulta imposible entonces pensar en la construcción de nuestra cultura nacional sin tener en cuenta, simultáneamente, la dinámica que posibilita dicha construcción: el traspaso real a manos del pueblo, sobre todo de su clase trabajadora urbana y rural, de la posibilidad de producción y difusión de su cultura. Esta constituye la vía para que la mayoría se erija en sujeto y protagonista de su cultura y de su historia.

Posibilitar la expresión del pueblo, por y a través de sí mismo constituye una auténtica revolución en el ámbito de la tarea cultural. La recuperación de su cultura es una de las manifestaciones efectivas de las luchas del pueblo para organizarse como comunidad, para ser artífice de su destino en la etapa de la Reconstrucción Nacional.

Queda pues de manifiesto la ineludible necesidad de insertar la labor cultural en el proyecto político global y en el seno de la comunidad organizada. La tarea cultural es una instancia del proyecto político totalizador —la construcción de una nación libre y soberana con un pueblo feliz y realizado—, y, como tal, subordinada a él. Pero no ha de pensarse que es una tarea meramente pasiva que refleja la situación histórico-política del pueblo; sino que, por su parte, también es factor decisivo de cambio. En tal sentido y parafraseando al General Perón, podemos decir que lo que caracteriza a una cultura sana y vigorosa es el grado de individualidades creativas y el sentido con que se disponen a engendrar lo colectivo.

Es necesario tener en cuenta que, cuando hablamos de recuperación de la cultura, estamos hablando fundamentalmente de la concientización de los propios valores y significaciones últimas del proceso histórico de nuestro pueblo. Con ello no se quiere descartar sin más las metodologías, técnicas y conocimientos que pueden venir de otras naciones, aún las imperialistas. De lo que se trata es de instrumentar y subordinar estas metodologías, técnicas y conocimientos, al logro de los valores fundamentales que vive y expresa nuestro pueblo.

D. Análisis del sistema educativo

Correlativamente con los aspectos analizados anteriormente, la educación, en cuanto sistema de trasmisión de cultura, fue adaptada al proyecto liberal de 1880, haciendo de ella el instrumento apto para incorporar a la totalidad de la población a la ideología colonizadora. Su eficiencia se ha hecho notar en la clase media, lugar de extracción, por regla general, de los docentes que

producen las normas y valores del proyecto liberal. La clase dominante hizo uso así del Estado para imponer sus intereses particulares. Por la educación legitimó el orden que había establecido, transmitiendo contenidos culturales que inculcaban su aceptación y justificación.

Por otra parte, marginó y segregó a las clases más pauperizadas porque de hecho no ha existido igualdad social ni igualdad de oportunidades regionales o personales. Y ello no sólo por razones económicas y laborales sino porque presentó como supuesto implícito una noción de educabilidad asimilada a la posesión de condiciones previas a la entrada en la escuela; condiciones que precisamente, son características de la infancia de los sectores más favorecidos y no de la realidad global del Pueblo argentino. Es por ello que la deserción escolar de los hijos de trabajadores es mucho mayor que la de los hijos de profesionales.

Este tipo de educación, que en sus objetivos fundamentales y en su sistematización perdura hasta nuestros días —con excepción de los intentos hechos durante los gobiernos populares— en su modo de enseñanza es, fundamentalmente, una instrucción enciclopedista. Su presupuesto pedagógico-didáctico concibe al maestro como el maduro (y portavoz de la civilización) que transmite madurez a quien no la tiene, el educando (representante de la barbarie). Así el educador es el que sabe, piensa, habla y decide. El educando no sabe, no piensa, no habla y, mucho menos decide.

Y, correlativamente a lo que hemos dicho al hablar de la cultura, la consecuencia política de esta práctica educativa es despojar a las mayorías populares de todo poder de decisión en el accionar político, en sus requerimientos de justicia social, y en la conducción de su organización comunitaria.

Paralelamente se logró la adecuación del docente al proyecto político-liberal, ya sea insistiendo en el carácter enciclopédico de su formación para que se ajustara a su rol de “transmisor de la cultura”, ya sea impidiendo cualquier forma de creatividad a través de la cual se modificaran los contenidos a transmitir.

Sin embargo, también progresivamente se va agotando la prédica docente ante la generalización de sus contenidos y por

la competencia generada —en tanto eficientes transmisores— por los medios de comunicación de masas.

Consecuentemente se produce una depreciación del rol del docente, lo que sumado a la crisis del proyecto liberal y a la resistencia cultural ejercida por el pueblo, da por resultado que el sistema educativo en su conjunto se encuentre incapacitado de responder a las necesidades actuales, y que ni siquiera pueda cumplir eficientemente con los objetivos para los cuales fue estructurado.

La superación de esta situación sólo puede ser lograda mediante la definición de nuevos objetivos que estén en relación con los objetivos políticos de gobiernos populares, con la explicitación de una nueva ideología basada en el nacionalismo cultural y con la colaboración de una nueva orgánica que supone una estructura funcional para el logro de los objetivos que se procuran.

El diagnóstico realizado anteriormente impone pensar un nuevo proyecto educativo que sea conforme no sólo a los valores de nuestros pueblos, sino también acorde al momento histórico en que viven.

Para proponer una serie de pautas que sirvan para la elaboración de un modelo educativo, es preciso romper con la concepción que considera que basta una simple ampliación cuantitativa del actual sistema mediante la inyección de mayores recursos.

El problema educativo es más complejo y su resolución implica un “salto” de carácter cualitativo, teniendo en cuenta que, en alto grado, su estructuración habrá de responder a una resolución política de conjunto.

Es por tal motivo que debemos reiterar que todos los que participan del quehacer educativo deben comprender claramente que el ritmo de transformaciones en esta área será también determinado por el proceso político y que nadie puede tomar por sí la iniciativa en el área de la educación, sin traicionar y enfrentar el propio proceso.

En ese sentido es necesario recordar que las verdaderas revoluciones en la educación deben ser orgánicas para no perder sus fuerzas en simples impulsos intrascendentes.

Así se puede realizar la muestra sin aspiraciones imposibles

de cambiar todo en un día o pretendiendo esquemas omnivalentes de sustitución que nadie posee; sí, en cambio, iniciando procesos irreversibles de transformación que se consoliden en nuevas estructuras básicamente organizadas para la realización de una gran Argentina nacional y popular.

Nuevos objetivos para un nuevo proyecto

El principal objetivo de una nueva política educativa es la *nacionalización educativa*, que se define prioritariamente por la construcción e integración a la dinámica social de los auténticos valores de la comunidad nacional. Esta es la descolonización cultural que será definida en función de las líneas nacionales de nuestro pasado histórico y de las determinaciones que impone la conciencia colectiva de nuestros pueblos.

Pero, además, la nacionalización de la cultura y la educación sólo será posible con su *inserción social*, es decir, cuando este proceso sea protagonizado a nivel de decisiones por el pueblo que, al mismo tiempo, es su destinatario; de acuerdo con los principios y la práctica de la justicia social. La consulta y la participación popular son definidas así como ejes prioritarios de una nueva política educativa, que evite considerar a la escuela como un "cuerpo extraño" en el seno de la sociedad.

El tipo de enseñanza, por otra parte, habrá de superar la contradicción educador-educando. El crecimiento en la madurez intelectual y humana es una tarea solidaria donde todos nos educamos mutuamente en una relación dialéctica y común, que promueve la creatividad y la transformación mancomunada de la realidad. *La educación no es instrucción, sino aprendizaje en común.*

Y este aprendizaje estará orientado a que el pueblo sea el sujeto que construye su propia historia. Por eso tampoco podemos aislar la educación del proyecto político global donde se inserta y, subordinado a este proyecto, lo profundiza hasta sus últimas consecuencias.

Consecuentemente y en tensión hacia esos objetivos totalizadores, otros objetivos particulares son:

1. De carácter político social

- Orientar hacia la participación en el proceso de cambios estructurales y en el desarrollo integral de la comunidad con el fin de construir una sociedad solidaria de participación plena.
- Estimular el sentido de responsabilidad y vocación de servicio comunitario en el hombre a fin de que pueda cumplir la tarea que le demanda el proceso nacional.
- Informar sobre problemas locales, regionales y nacionales, así como sobre la política gubernamental en el control de producción, distribución y precios de artículos de primera necesidad. Se trata de garantizar desde la educación, para el logro de los objetivos en el área social y económica, que los sectores mayoritarios de la Argentina lleguen a tener un nivel de conocimiento de aquellos problemas relativamente semejante, en lo esencial, al que tiene la minoría.
- Proporcionar oportunidades al hombre a fin de que, capacitándose para asumir responsabilidades en la vida familiar, contribuya al fortalecimiento y bienestar de su familia y de la comunidad a la cual pertenece.
- Propiciar la explicitación de los valores propios de cada comunidad para que se conviertan en claros objetivos para todos los que participan del hecho educativo en ese lugar.
- Promover una mayor participación en la gestión de los servicios educativos y en la concreción del acto educativo por parte de la comunidad, demostrando así también que la acción educativa es una función social de responsabilidad comunitaria permanente.

2. De carácter económico social

- Capacitar para comprender las transformaciones económicas y asumir las responsabilidades que exige el actual proceso de reconstrucción y liberación, así como preparar para el trabajo, actualizando los conocimientos, habilidades y destrezas.
- Facilitar la incorporación del hombre a las diversas formas de actividad productiva para lograr su participación

plena en la gestión de la producción, como medio fundamental para disfrutar solidariamente de los beneficios del trabajo.

- Colaborar en los proyectos estatales y sindicales de cogestión y autogestión, capacitando a los trabajadores en las nuevas formas de organización, para plasmar así el objetivo de que el trabajador se convierta también a través de una acción en esta área en el protagonista del proceso de liberación.

3. De carácter pedagógico

- Tender al perfeccionamiento integral del hombre, estimulando su capacidad creadora y poniendo a su alcance los resultados del avance científico y tecnológico.
- Considerar el papel de educador que todo hombre tiene como miembro activo de la comunidad, capacitándolo para el mejor ejercicio de esta responsabilidad.
- Promover la autoeducación, facilitando el dominio de las técnicas de *aprender a aprender, a reaprender y desaprender*, con el fin de estimular en el hombre el deseo y la actitud por transformarse en un educando educador permanente.
- Plantear el proceso educativo sobre la base del principio de educación permanente, entendida como el proceso constante y dinámico del perfeccionamiento integral de la persona a través de toda su vida y sin interrupción alguna.
- Promover, permitir y crear opciones que no se fijen o estratifiquen por cualquier presión o determinismo social.
- Propiciar que los contenidos tiendan a potenciar las capacidades vivenciales de la niñez, formen las grandes líneas de concepción del mundo en la adolescencia y culminen con la capacitación para la conducción en la juventud y la adultez.

El principio de la educación permanente

En los últimos años, dentro de las ciencias de la educación,

se ha abierto paso la idea de la *educación continua*, que saca al acto pedagógico de su tradicional marco de instrucción transmitida a las jóvenes generaciones, con un sentido de formación inicial, para darle una dimensión desligada de esta perspectiva, hasta el punto de que se ha propuesto —y, a veces se ha aceptado—, sustituir la palabra pedagogía por la de andragogía.

A pesar de que en el curso de los diez años últimos es cuando ha tomado cuerpo realmente la idea de la educación permanente, sería indudablemente un error ver en ella un descubrimiento de nuestro tiempo. La idea de continuidad del proceso educativo no es nueva. Conscientemente o no, el ser humano no cesa su aprendizaje a lo largo de toda su vida, y en primer término bajo la influencia de los ambientes donde transcurre su existencia, o sus existencias sucesivas, y por efecto de las experiencias que vienen a modelar su comportamiento, su concepción de la vida y los contenidos de su saber. Lo que ocurre es que esta dinámica natural no encontraba hasta ahora estructuras en que apoyarse para trascender el azar e inscribirse en el sentido de un proyecto deliberado.

Las exigencias del proceso político, social, económico y cultural de nuestros países, hacen que millones de adultos tengan necesidad de educación, no sólo como en el pasado por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo, sino para poder hacer frente a las necesidades de su nación y ofrecerle el desarrollo de sus máximas potencialidades. Por consecuencia se ha demostrado que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana, sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo y al tiempo de la educación.

Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe, en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. La educación tiene fundamentos sólidos no sólo en la economía y la sociología, sino en la evidencia aportada por la investigación psi-

cológica de que el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante.

Si esto es así, la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos.

La educación entonces como hecho pedagógico-didáctico es *aprender a aprender*; y como hecho orgánico-estructural es un *continuum* en el cual la escuela pierde su falso monopolio para ser un agente importante y quizás el único de tiempo completo.

El sentido de esa continuidad se ve aclarado cuando afirmamos que la educación:

- es continua porque no se limita al espacio físico de la escuela: se realiza en todas partes, sindicatos, clubes, centros culturales, etc. *Continuidad espacial.*
- es continua porque quiere engendrar una actitud y aptitud para aprender continuamente, sin necesidad incluso de maestro. *Continuidad de aprendizaje.*
- es continua porque quiere lograr una integración entre lo escolar y lo extraescolar, lo formal y lo informal. *Continuidad en lo orgánico estructural.*
- es continua porque quiere lograr que no exista un hiato entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la vida. Ambos momentos deben fecundarse mutuamente e integrar un único hecho educativo en la formación total del “educando” (que puede ser también el educador). *Continuidad vital.*
- es continua porque no se limita a un solo modo de comunicación. Se propala en diversidad de mensajes por radio, cine, televisión, prensa, correspondencia, grabaciones, etc. *Continuidad en la comunicación.*

En una palabra, el hombre no es un ser clausurado. Se proyecta continuamente gestando la novedad de su ser y de los instrumentos que utiliza para esa gestación. La educación como uno de esos instrumentos no puede escapar a esa continuidad.

Así, el concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes.

Características de un nuevo sistema

El logro de los objetivos señalados anteriormente en el marco de la educación permanente, implica tener conciencia, señalar y resolver algunas malformaciones características de los sistemas educativos actuales, que están basados fundamentalmente en modelos provenientes de otras realidades.

Descentralización

El relevamiento y evaluación de los sistemas actuales de educación, demuestra claramente que resultan inadaptados a la realidad de cada país y que su estructura colabora a aumentar las deficiencias e incapacidades para atender en forma satisfactoria las necesidades mínimas de cada área.

Es decir que en nuestros sistemas educativos se refleja una de las características fundamentales de la estructura política social y económica de nuestros países: el centralismo.

Este centralismo, que implica a su vez un crecimiento desigual, no es producto de la casualidad o de las “oportunidades y riquezas de las diversas regiones del país”, sino que implica una necesidad intrínseca al desarrollo del sistema liberal capitalista.

Esta “necesidad de subdesarrollar para desarrollarse” imponía que la dominación imperialista se ejerciera sobre la metrópoli colonial —en tanto enclave imperialista—, la cual a su vez extendía su poder sobre los centros provinciales y éstos sobre los locales en un semejante colonialismo interno.

En síntesis, podemos afirmar que el centralismo es un fenómeno vinculado a la dependencia y, por lo tanto, a la distribución del poder de decisión. Debe pues, ser analizado en función de la estructura política teniendo en cuenta que su resolución está aso-

ciada a la ruptura de la dependencia y al grado de democracia con que opere un nuevo sistema.

El alto grado de centralización de nuestros sistemas educativos, es entonces producto de la concepción política que los orientó a lo largo de años y que centralizó todo el sistema decisional.

Esta centralización consolidó una estructura caracterizada por la total carencia de participación; lo cual produjo a su vez una aguda desconexión de las realidades y necesidades locales.

Ante este diagnóstico un nuevo sistema educativo, complementariamente a sus fines específicos, tiene también por meta experimentar y prefigurar nuevas estructuras caracterizadas por una adecuada *descentralización operativa*. Descentralización que de ninguna manera niega la unidad de concepción básica y mucho menos la capacidad de conducir orgánicamente un proceso.

Regionalización

La regionalización de un nuevo sistema tiende a permitir que sean abordados con economía de esfuerzos y con total eficacia y justeza los problemas provocados y diferenciados por el espacio.

Esta regionalización no puede significar un detrimento de los intereses del conjunto sino que —por el contrario— debe implicar una mayor y mejor concreción de los objetivos generales.

Esta estructuración regional actuará funcionalmente sin formalizar superestructuras o formas burocráticas que limiten la creatividad y que se conviertan a partir de su ineficiencia en causas generadoras de una nueva centralización.

La estructura regional

La definición de las regiones debe atender a diversas exigencias con el fin de adecuarse lo más posible a la realidad de todo el país y a las necesidades de desarrollo y atención de las zonas más retrasadas.

Una primera definición que se considera esencial, ya que hace a la filosofía misma de la propuesta política popular es la *justicia social*; que implica un igualamiento y mejoramiento substancial de las condiciones de vida del pueblo en todo el territorio

del país. En lo educacional esto se traduce en la atención de las zonas pauperizadas y superpobladas del país, que necesitan también —para su desarrollo— una urgente “calificación” de su población.

Una segunda dimensión a considerar es el *encuadre geopolítico interno del país*, promoviendo una acción intensiva en regiones que puedan potencialmente generar un diferente equilibrio de fuerzas a partir de una información y preparación para nuevas formas de producción y un crecimiento acelerado de franjas industriales.

La tercera dimensión a tener en cuenta es la *dimensión geopolítica externa*, entendiéndose que Latinoamérica es la natural unidad de defensa de nuestra patria —en tanto que el Tercer Mundo su unidad de desarrollo. Ello plantea la necesidad de privilegiar zonas que contribuyan a la integración con nuestros países vecinos, procurando que la misma sea integral, ya que “el año 2000 nos encontrará unidos o dominados”.

Otra de las dimensiones atendibles son: el análisis de los planes de desarrollo provinciales, sus necesidades e interrelaciones con la educación de los trabajadores; el análisis de la actual estructura educativa de cada provincia, su infraestructura y posibilidades de desarrollo; y el índice de población analfabeta pura y por desuso.

Democratización de la planificación

La planificación no es un sistema de gobierno ni un fin en sí mismo. Por el contrario, es un instrumento de la comunidad destinado a obtener el análisis profundo de los problemas y a ofrecer las metodologías que permitan utilizar correctamente los recursos para alcanzar los objetivos propuestos.

La planificación únicamente tendrá sentido en tanto participan en ella quienes pondrán el hecho educativo en práctica. A nuestro juicio el proyecto de un nuevo sistema que no reúna esta característica fundamental no pasará de ser un elemento de consulta, será letra muerta.

Los ambiciosos planes de educación han fallado, justamente

porque los teóricos de las innovaciones presentaban esquemas donde se actuaba *sobre* la comunidad que ejecuta en la práctica el hecho educativo pero nunca *con* ella. Este paternalismo tecnocrático se funda en la desconfianza y el temor que se tiene del pueblo sin advertir que depende de éste todo éxito o fracaso.

Esta planificación general del sistema puede ser planteada a distintos niveles de agregación territorial. El ideal sería lograr una planificación que partiendo de lo local, defina en progresión las necesidades zonales, departamentales, regionales y finalmente nacionales.

Al unísono con esta democratización debe alcanzarse una planificación continua integral y flexible en cada comunidad; que tenga en cuenta las propias aspiraciones y planes de desarrollo así como las realidades sociales, económicas y culturales de cada región o zona.

La desescolarización de la educación

La descentralización, regionalización y democratización de la educación debe complementarse necesariamente con su desescolarización.

Si los servicios educativos son entendidos en un sentido continuo, en tanto atienden a la persona a lo largo de su vida, dándole prioritariamente aquellos elementos que le permitan aprender, esta continuidad exige que se amplíen los lugares donde se imparte educación: centros culturales, artísticos, sindicatos, clubes, etc. Junto con ellos, los medios de comunicación masiva compartirán con la escuela la responsabilidad de ofrecer conocimientos y habilidades.

En una palabra, al abarcar la educación toda la vida de la persona, la continuidad se extiende en el espacio. No queda ya reducida al tiempo escolar, y ni siquiera al lugar físico de la escuela.

El objetivo será, entonces, generar una acción educativa que dinamice todos los aspectos de la vida del pueblo. Para que ello sea una realidad, las formas educativas deben proceder del pueblo, funcionar con instrumentos al alcance del pueblo y ser animada por educadores conscientes de su responsabilidad.

En este sentido, el concepto de desescolarización debe entenderse integrado al de *dinamización educativa*; es decir, como la forma de renovar, transformar, y adecuar a la realidad la tarea educativa en forma constante.

Lo que se pretende es promover una acción que permita aflorar los nuevos valores y no se quede en propuestas “eficientistas” y materialistas que al final destruirán a sus propios defensores.

Se trata de crear en el hombre y su liberación, para que construya una sociedad a su imagen y forje su propio destino. Así la educación será poner en práctica un proyecto comunitario de autorrealización.

Se busca, en suma, organizarse utilizando los medios más dinámicos, tendiendo a promover la educación comunitaria y a superar las rigideces de las formas subyacentes de la educación tradicional dentro del marco de una sociedad espontáneamente educadora.

Renovación de los contenidos y métodos de la enseñanza

La actual división en años escolares y en períodos en el curso del año escolar, con un conjunto fijo de informaciones que deben ser impartidas cada año, los métodos de enseñanza oral, los sistemas de exámenes orientados a comprobar si satisfacen los requerimientos de la próxima edad escolar y no los de la vida, la tendencia elitista y discriminatoria, todo esto exige una profunda revisión.

Los contenidos de la acción educativa deben implementarse en función de las necesidades nacionales siendo orientados primordialmente a profundizar la información y organización política, a resaltar las implicaciones del proyecto de liberación en el cual se encuentra abocado cada país, a valorar la unidad nacional y a señalar las formas de acción del imperialismo para dividir al pueblo.

Es decir, que los contenidos deberán ser implementados para consolidar una democracia efectiva en la que el pueblo logre todo el poder político y sea la fuente y el destinatario de los

valores culturales. La educación para la conducción y la valoración de las actitudes de crítica y autocrítica serán las principales garantías para la consecución de los grandes objetivos nacionales.

Por otra parte, la formación de los trabajadores deberá concretarse a través de conocimientos prácticos y sencillos que le permitan la inserción orgánica en el proceso productivo y en la lucha por la liberación nacional.

Finalmente, es preciso:

- a) Realizar una exhaustiva revisión de planes y programas en orden a identificarlos con los objetivos nacionales, regionales, provinciales y municipales.
- b) Promover la participación activa del educando en la programación, ejecución y evaluación del aprendizaje.
- c) Propiciar una formación básica totalizadora, superando la educación enciclopédica y cuantitativa tradicional, de tal forma de capacitar a las personas para que actúen creativamente en su trabajo y su comunidad.

Introducción de la tecnología en la educación

La tecnología debe apoyar la educación sistemática, pero con una función muy especial, y no con la finalidad con la cual se ha introducido hasta ahora en la educación del mundo desarrollado. Se trata de no adoptar tecnología para sofisticar más el sistema y encarecer sus costos, sino precisamente para lo contrario.

Las innovaciones tecnológicas son importantes para la educación argentina no tanto por lo que significan en sí mismas sino por los cambios globales que su empleo traerá consigo.

Se trata de establecer entonces una política educativa que contemple:

- La utilización integrada de dichos medios para ponerlos al servicio de las necesidades del pueblo, en especial de la clase trabajadora rural y urbana.
- La instrumentación de los medios como apoyo a las tareas culturales y educativas; teniendo en cuenta de neutralizar su utilización como elementos substitutivos de la organización y movilización de los miembros de la comunidad.

- La producción directa de programas y publicaciones que sirvan tanto a la educación sistemática, como a la educación no-sistemática y a la información político-cultural.
- La participación de los educandos en dicha producción, que a la vez que tiene en cuenta la necesaria regionalización de contenidos, métodos y técnicas, contemple la explicitación de los propios valores y símbolos.
- La coordinación y sistematización de toda programación y experiencia con tales medios de comunicación en el área de educación de adultos.
- El aprovechamiento y la creación de equipos regionales que, mediante el uso de medios de comunicación masiva, estén orientados a la educación.

Objetivos respecto a la actualización docente

La docencia sólo puede alimentarse del conocimiento vivo de la realidad, estando permanentemente atenta al desarrollo de los fenómenos en su comunidad tal como ellos concretamente se van desplegando; y esto es posible sólo mediante un contacto fecundo e incesante con la realidad.

La docencia es realmente posible en tanto logra adecuar perfectamente sus contenidos al modo como éstos, concretamente, se están verificando en la experiencia.

Pero lo expresado no será factible sin una actitud fundamental de compromiso de parte de todos y cada uno de los capacitadores. Esta actitud que mira mucho más a lo personal, significa el sentir y experimentar como propios los problemas, las angustias y las realizaciones de la comunidad en que vive. Estar comprometido significa no ser ajeno al inmenso desafío que constituye la concreción de un nuevo destino para Argentina e Iberoamérica.

Esto señala que en el quehacer diario, en las tareas de cada día, el trabajo docente ha de redundar en una realización personal y en una respuesta concreta al desafío planteado por los problemas de la liberación.

Un gran impulso a la acción educativa, presupone promover

intensamente la formación y actualización docente dado el déficit actual.

Con el fin de satisfacer urgentemente las necesidades cuantitativas y cualitativas se debe promover, con la participación directa de los mismos docentes, una política tendiente a:

- a) Brindar oportunidades y exigir la actualización docente en cursos, seminarios, debates, reuniones de trabajo y de intercambio de experiencias.
- b) Revisar los planes de formación docente.
- c) Promover, apoyar y fomentar las reuniones de trabajos prácticos y programas de formación regionales que permitan compartir las experiencias fructuosas y los conocimientos útiles adquiridos en la práctica docente.
- d) Impulsar la participación de los capacitadores en las vicisitudes del grupo humano, con el cual están trabajando, compartiendo diariamente su realidad.

Al mismo tiempo es necesario formular una estrategia para el reclutamiento de nuevos docentes, que tengan en cuenta:

- a) Su extracción del medio donde se ha de realizar la acción educativa.
- b) Su preparación a través de una participación activa y crítica tendiente a capacitarlo para que redescubra formas de aprendizaje en su medio valorando la cultura regional.
- c) La promoción de valores de solidaridad y participación.
- d) La comprensión y disposición para la resolución de los problemas de la comunidad.
- e) La subordinación a los intereses, aspiraciones y directivas de la comunidad nacional.

Objetivos complementarios

Complementariamente a lo enunciado, un nuevo sistema tendrá como objetivos prioritarios:

- a) Facilitar por todos los medios a su alcance la participación de los trabajadores en las actividades educativas, posibilitando que se integren tanto a través de sus organizaciones como individualmente.

- b) Para ello promoverá la supresión de todos los obstáculos que limiten el acceso de los trabajadores a la educación, ya sea en el propio ámbito educativo como a través del planeamiento de una legislación que contemple las modificaciones de horarios laborales, las licencias, los días libres y la seguridad del empleo durante los permisos para estudio, la promoción de centros educativos en los lugares de trabajo, etc.
 - c) Promover un servicio de asesoramiento pedagógico para adultos que llegue a los lugares de trabajo para que éstos conozcan las oportunidades que se les ofrecen y reciban asesoramiento sobre los requisitos y las consecuencias de los diferentes métodos de estudio y los diversos programas.
 - d) Establecer los medios que permitan la participación plena de la mujer en el hecho educativo.
 - e) Tomar las medidas necesarias para que los sectores desposeídos de la clase trabajadora (sectores migrantes e inmigrantes, trabajadores rurales sin calificación profesional, desempleados, etc.) puedan participar en actividades educativas que tengan en cuenta sus necesidades y urgencias.
- Del mismo modo, las comunidades indígenas nacionales deberán tener especial atención en orden a propiciar la transmisión de su caudal cultural, promocionando a los docentes surgidos de su propio seno.
- f) Cubrir los servicios que habilitan para el ejercicio de tareas útiles y gratas, cuando la invalidez, la enfermedad o ancianidad limitan su capacidad.
 - g) Implementar sistemas efectivos de educación diferencial para quienes tienen dificultades de aprendizaje.

E. Conclusión

Hemos intentado transitar a vuelo de pájaro sobre aquellos elementos que hacen a la definición del problema educativo en nuestro país. De ninguna manera está cerrado todo lo que podría señalarse al respecto. El debate posterior debe enfatizar, matizar y recambiar los puntos de vista.

No obstante quisiera remarcar, al finalizar, que no puede

darse cambio educativo alguno sin el rescate ideológico que surja de una cultura nacional.

La confusión entre ideología y metodología suele resultar funesta. No son sólo los métodos los que están en crisis. Es también la concepción de fondo.

Y esto es así, porque la estructura sistemática de toda educación parte de la perspectiva que le asigne el estado, como organismo regulador de la vida comunitaria; y el estado se relaciona estrechamente con los procesos políticos que viven los pueblos.

De allí que se podría afirmar sintéticamente: que no habrá cambio educativo hasta que un nuevo proyecto ideológico no alimente internamente los mecanismos estructurales del estado, como proyecto nacional de los argentinos; y, posteriormente, un gobierno tome las decisiones claras que hagan coherentes los programas de ejecución y la organización requerida para llevarlos a cabo en la perspectiva de dicho proyecto nacional.

Finalmente, deseo agradecerles a los organizadores de esta Semana Académica y a ustedes que han tenido la deferencia de aceptar escuchar estos puntos de vista sobre un problema que nos preocupa a todos por igual.

Muchas gracias.

CRONICA DE LA DISCUSION

Diálogo con el auditorio

Comenzó el diálogo con el expositor el LIC. DANIEL VÁZQUEZ. Expresó que la pretensión docente sistemática se convierte hoy en una caricatura ante el influjo de los medios masivos de comunicación, sean estatales o privados. Por otro lado la posibilidad de una "escuela de puertas abiertas", de la que habló el expositor, depende no sólo del Ministerio de Educación, sino también del de Economía. Por último añadió una tercera consideración acerca de la necesaria capacitación docente.

Acercas de la educación sistemática el LIC. GROSSO expresó que no se van a "abrir las puertas" hasta que no entendamos que la educación es una parte instrumental de un hecho mayor, que es la *cultura*, es decir, hasta que no entendamos que la escuela es abierta y es forjadora de *creatividad* continua. El rol docente es un rol profesional, pero tiene

su encarnación en todos esos elementos culturales del pueblo, sin los cuales no existen muchos de los roles sociales. Con ese problema de la creatividad cultural están conectadas las observaciones del Lic. Vázquez acerca de lo económico y la TV. Aunque lo económico es importante, será lo último en darse: primero es necesario hacer carne la necesidad, para que venga luego la reivindicación que posibilite su estructuración. Además, la TV seguirá siendo tan importante si el hombre sigue siendo pasivo; pero si el hombre se hace creativo, se estará gestando el ámbito que pueda sustituir la actual facilidad receptiva de la TV.

Con respecto a la capacitación docente se refirió a una solución empleada por DINEA¹. Se crearon centros regionales de capacitación docente, para que ésta no fuera colonizante, con una suerte de colonialismo o sub-colonialismo interno. Se formaron centros regionales de capacitación, y en cada delegación provincial se puso un capacitador docente que tiene la obligación de ser el activador constante del replanteamiento docente en el ámbito de su respectiva provincia. Esa es la estructura que debe irse formando. Luego agregó que todas las organizaciones, después de pasada su etapa de organización y de dogma, cuando se han ya estructurado escalafonariamente, necesitan del reajuste doctrinario y formativo. Así, por ejemplo, los Jesuitas hacen dos años de noviciado, y al finalizar la carrera, la tercera probación. O sea que tienen una actualización doctrinaria después de todo el proceso de formación. Lo mismo pasa en el Ejército con el oficial de Estado mayor. Se forma en el Colegio Militar; pero luego se forma de capitán o de coronel, pues necesita de actualización. En cambio, a veces los docentes tienen un sentido muy laxo de la actualización, reduciéndola a la necesidad de antecedentes para los concursos.

Luego el DR. JUAN C. SCANNONE hizo alusión a lo expresado por el expositor acerca de la creatividad cultural y lo puso en relación con el tema de las Jornadas Académicas de 1973 sobre creación de cultura en América Latina. En esas Jornadas se afirmó que es necesario ir recogiendo la sabiduría popular según se va dando en forma distinta según las regiones, para articularla reflexivamente en los niveles teológico, filosófico, de ciencias sociales, etc. Preguntó entonces sobre el trabajo de DINEA orientado a recoger y articular dicha cultura popular en la educación del adulto.

El LIC. GROSSO, para contestar la pregunta, hizo referencia a los tres folletos editados por DINEA acerca del informe anual regional. En el primero se esboza la concepción del mismo. Los otros dos folletos proporcionan, el primero, una cartilla de recomendaciones para el informe de este año, en base al tópico de la cultura; y, el otro, una cartilla sobre la doctrina del *hecho cultural*, a fin de que el maestro

¹ DINEA: Dirección Nacional de Educación del Adulto, de la cual era Director el expositor cuando tuvo su exposición.

la tenga en cuenta como orientación en su trabajo con la comunidad y con los alumnos. Luego agregó que sería falso creer que desde DINEA se está transformando el hecho educativo general. Este se va a transformar sólo con una estructura completa que tenga unidad de concepción. El trabajo de DINEA tiene mayor envergadura porque es un organismo y un trabajo piloto, y, por consiguiente es un trabajo de tiempo y de búsqueda. Así es que entiende que hacer, v.g., un cambio curricular, sin el previo informe regional que proporcione los materiales, sería improcedente, pues se trataría de un cambio curricular impuesto, sin basamento y sin vivencia, e inclusive sin elementos prácticos para el re-cambio. Por el contrario, con la asamblea educativa, y con el trabajo del docente y del alumno que entran a rescatar esos valores, espera poder plantear en 1975 un trabajo de reelaboración curricular con la participación de todos.

El informe anual regional, en la parte cultural¹, debe aportar los elementos para elaborar las apoyaturas instrumentales del trabajo docente, y las apoyaturas para la continuidad del propio trabajo del adulto. Porque no sólo los docentes tienen que cambiar su mentalidad escolarizada, sino también toda la comunidad social, que entiende que la educación es el sistema, el título, el grado. Es decir que hay que dar elementos de continuidad cultural: se dice que hay sólo un 7 % de analfabetos en la Argentina, porque sacamos esa cifra contando todo individuo que sabe dibujar su firma; pero existe un 30 % de analfabetos por desuso, es decir, individuos que dejaron su práctica de lectura, aunque sepan firmar. Dichos elementos de continuidad cultural son: el ámbito educativo como un ámbito de recurrencia, y la educación a la comunidad repartiendo elementos de lectura, de trabajo, que posibiliten una continuidad. Y esto sobre todo en los medios rurales, donde quizás el único instrumento de comunicación es la radio portátil, y no la lectura. Allí tiene que llegar, entonces, un aporte del hecho educativo, con materiales escritos; pero con materiales que, además de ser escritos, no sean, por ejemplo, las poesías de Lord Byron, para el hombre de la Puna. A veces nacionalizándonos, no le llevamos ya Lord Byron a la Puna, pero sí Segundo Sombra. Se necesitan materiales que partan del sucedido y la vida cotidiana de la Puna, y desde allí lleguen gradualmente, primero a Segundo Sombra, y luego también hasta Lord Byron o Shakespeare.

Luego la PROFRA. M. A. BRUNERO pidió al expositor una bibliografía elemental que le ayudara a retransmitir lo desarrollado en su charla. El LIC. GROSSO se remitió a los folletos que ilustran la actividad de DINEA y a la bibliografía habitual que todos los docentes manejan. Afirmó que no tienen para su trabajo una gran bibliografía de cabecera. Tal vez han "robado" algunos conceptos de la revolución educativa peruana, han tomado además algunos otros conceptos de Freire, criti-

cado profundamente, y —¿por qué negarlo?— también de la práctica política argentina.

El LIC. CARLOS SFORZA preguntó al expositor, en su condición de Director de DINEA y de asesor de la Secretaría Política de la Presidencia, si el proyecto político esbozado por el Gral. Perón da pautas de tipo educativo.

El LIC. GROSSO dijo que, para no entrar en conflictos de anécdotas de la actualidad, iba a referirse sobre todo al pasado. Así, por ejemplo, al hablar de educación continua habría que referirse a los primeros tiempos del peronismo, anterior al 55, y en particular, a todo el servicio de orientación profesional que comenzaba con el rescate del trabajador desde su lugar de origen, pasaba por la escuela-fábrica, iba a las escuelas de dirigentes y terminaba en la Universidad Laboral. Todo ello se daba junto con un "recyclage" que involucraba una actualización para seguir estando en el camino de la gestación. Como dijimos, es necesario ligar el proceso educativo-informativo en términos de concepción, a la capacitación para la conducción. Pues bien, hoy tenemos hombres surgidos del movimiento obrero que están en una conducción de tanta o más envergadura que los que han salido de la Universidad, como son el Gobernador de la Provincia de Buenos Aires o el Ministro de Trabajo. Y, aunque no fuera en cargos de rol nacional, existe conducción en el nivel sindical. Adujo entonces su experiencia en la Secretaría Política: los hombres de partido y de clase media pueden estar días discutiendo sobre una palabra; el dirigente sindical, en cambio, tiene sentido del pragmatismo concreto y de la conducción. El dirigente sindical dice: "¿cuál es la palabra? ¿liberación nacional o social? Muy bien, ¿cuál es el objetivo?". Y si éste no se cumple, se va. No hace de la palabra el centro del problema, sino la misión cumplida, porque tiene sentido de la conducción. Es pragmático; porque no surgió de la ideología para ir luego a la práctica, sino que surgió de la práctica a la ideología. Aunque lo dicho podría parecer una desviación con respecto a la pregunta, afirmó, sin embargo es importante caer en la cuenta de que en lo educativo hay elementos orgánicos y hay elementos inorgánicos, pero políticos: el programa de concepción del justicialismo ha dado muchos de estos últimos elementos. Puso también el ejemplo de DINEA y del primer gobierno justicialista, que cuando fue necesario, por causa del despliegue educativo, llamaron como educadores primarios a personas capacitadas que no tenían el título de maestro. Esos ejemplos están orientados a hacer ver que existía una *práctica* educativa conducida por el general Perón. Lo importante es que la concepción que la anima esté suficientemente clara y sistematizada, a fin de que sea una práctica orgánica.

Luego UNA PARTICIPANTE puso de relieve la necesidad del trabajo educativo en comunidad, formada por sociólogos, psicólogos, pediatras, etc.

El LIC. GROSSO aprovechó la ocasión dada por dicha observación para reivindicar la misión del docente. Puso el ejemplo de un programa de televisión en el que un médico francés hablaba del parto sin dolor y sin tensiones. Otros profesionales presentes lo abrumaban con preguntas: ¿no se necesita también un pediatra?, ¿un cardiólogo?, etc., etc. Y el médico intentaba explicar una y otra vez que, si no hay una falencia especial, mejor es que no estuvieran. Lo mismo sucede en educación: hay maestros memorables que, con sola su intuición humana, hacen una tarea extraordinaria que invalida muchos textos y cursillos. Es decir que se trata de una cuestión de vida y de vocación, de sensibilidad humana y de desrutinización. Sólo a partir de eso, el psicólogo, el pedagogo, el sociólogo, el antropólogo, etc., son grandes colaboradores, pero sustituibles en función del eje central de la docencia. También desde ese punto de vista se reafirma que la cultura es elaboración del pueblo, y que es necesaria la participación y horizontalización. Sería contradictorio afirmar eso y luego sobrecargarlo con una gran dosis de cientificismo o de una presencia científica tan apabullante que quite vitalidad creadora al proceso. No hay que caer en ninguno de los extremos: no ser un exquisito de base, como si el conocimiento sistemático no fuera de gran ayuda, pero tampoco ser los tecnócratas del cientificismo. Aquí reside uno de los grandes elementos de defensa del rol del docente, más allá de los problemas ideológico y metodológico: su capacidad de intuición en el hecho pedagógico.

OTRO PARTICIPANTE preguntó si la educación de adultos contempla la educación para los medios de comunicación social, es decir, radio, TV, etc., educación orientada no sólo a criticarlos, sino a participar en ellos.

EL EXPOSITOR respondió diciendo que la educación de adultos ha estado hasta ahora en general mal concebida en nuestros países. Pues se la ha pensado un poco como la Cruz Roja del hecho educativo, es decir, como apoyatura para deficitarios. Por el contrario, la educación de adultos tiene un rol específico. A partir de eso la concibe como el rescate de los adultos que no entraron en el sistema educativo, no reducido a la alfabetización, sino extendido también a la educación primaria y secundaria, etc. Con todo, marcó claramente la diferencia entre los bachilleratos libres, que dependen de la Dirección de Enseñanza Media, y el trabajo de DINEA. Pues ésta entiende que la desescolarización es la desformalización de la enseñanza, pero no consiste en la no participación en un hecho colectivo de enseñanza. DINEA tiene bachilleratos para adultos que son escolarizados, en cuanto se da la presencia en un grupo. No se va a la Academia Pitman, se pagan 300.000 pesos, se aprende el programita y se rinde el examen. No. De ese modo se fomenta el academicismo como negocio y se niega al hombre la participación en un núcleo de experiencia viva de participación. Además, los secun-

darios de DINEA se hacen por convenio con sindicatos o empresas nacionales. Pues uno de los problemas graves de la educación de adultos es encontrarlos. Anteriormente se instalaba un centro en un barrio, se intentaba que acudieran los adultos, y si se tenía un número suficiente, se armaba un centro. Pero así no se daban las garantías de comunidad, de presencia y de motivación. En cambio el lugar de trabajo o el sindicato ofrecen el ámbito donde el adulto va naturalmente a participar no sólo del hecho educativo, sino también de muchas otras experiencias vitales. En los convenios con sindicatos, por ejemplo, se tiene la gran ventaja de no tener graves problemas de infraestructura, pues la proporciona el sindicato. Con respecto al problema especial de los medios de comunicación, a los que aludía la pregunta, el expositor afirmó que su utilización ha dado resultados desparejos. Han servido fundamentalmente para la capacitación laboral en cursos breves e intensivos, donde hay un engarce de practicidad. En lo que hace a la formación sistemática educativa, si no hubo un referente grupal y un control de la actividad, los frutos fueron desparejos. En América Latina no existen todavía sistemas integrales en los que el aprovechamiento de los medios de comunicación sea tal que se garantice el éxito. En la Argentina se da la experiencia de INCUPO; pero justamente INCUPO trabaja sobre la base de agrupar a los adultos y de tener un monitor en el momento en el que se recibe el mensaje comunicado.

Entonces EL PARTICIPANTE que había formulado la pregunta la precisó: deseaba saber si se educa al adulto *para* los medios de comunicación, y no sólo *por* medio de ellos.

EL EXPOSITOR hizo entonces hincapié en el problema central, que es de índole cultural y política. Por un lado, hay que contar con la existencia de los medios de comunicación, y por otro, más allá del uso "consumista" que de ellos se hace en los centros urbanos, son en muchas partes del país un elemento indispensable de comunicación. Sin embargo, no se puede olvidar el mal uso que de ellos se hace. De ahí la insistencia en que el centro educativo se convierta en un centro comunitario, donde el medio de comunicación social sea un elemento más.

Elaboración grupal y diálogo con el expositor

Después de haber oído la elaboración de los diferentes grupos interdisciplinarios de trabajo, el LIC. GROSSO sistematizó las preguntas de éstos, del modo siguiente: 1) una serie de preguntas eran de índole *política*, tanto las que se referían a la concepción política del proyecto educativo o a su relación con la geopolítica, como las que preguntaban acerca de la existencia o no de un proyecto político ya elaborado, o aquellas que diferenciaban un nacionalismo de derecha y otro de izquierda, o bien las que se referían al ámbito latinoamericano. 2) Otro conjunto de preguntas se orientaban a la fijación de objetivos de orgá-

nica de un *proyecto educativo*. En ese conjunto se incluyen las preguntas sobre desescolarización, sobre los resultados que se esperan del proyecto, y sobre el tipo de formación de adultos que se procura, así como acerca del tema de la asamblea educativa de DINEA. 3) Finalmente, un tema que el expositor desea tratar por separado es el de la *conducción y participación*, pues toca uno de los meollos fundamentales a donde va a converger todo el problema de la desescolarización, etc.

EL EXPOSITOR dijo que, para ir contestando al primer grupo de preguntas, prefería partir de lo particular —es decir del caso argentino—, para ir luego a lo general latinoamericano. Para él es central el tema del *proyecto político* de una nación, pues ahí converge la problemática de la política en su relación con la educación.

Para hablar del caso argentino volvió primeramente a precisar qué entiende por *revolución*: no necesariamente un cambio social específico —según la entiende el marxismo—, sino como un cambio trascendental en una estructura de cualquier naturaleza, sea que se la cambie por una situación supuestamente más avanzada, sea por una supuestamente más reaccionaria. Es decir que revolución es un cambio radical en la estructura de la comunidad en sus objetivos y en su legalización jurídica. Desde ese punto de vista, en la Argentina desde 1810 al momento actual, solamente se han producido dos revoluciones: la *revolución política liberal* cuyo objetivo fue la emancipación de España y la constitución institucional del país, y la *revolución nacional y social justicialista* cuyos objetivos fueron darle una *ideología nacional* a la vida institucional de nuestro país, y realizar la segunda etapa de todo proceso nacional. La primera etapa consistió en conformarse como nación en cuanto tal, y la segunda, la de producir un *reajuste social interno*. Desde ese punto de vista la revolución política liberal fue simple y grandemente la construcción de la Argentina como entidad presente en el concierto de naciones. Por eso el justicialismo, como segunda revolución, no procura construir la Argentina; la presupone institucionalmente fundada, pero necesita hacer verdad dos de las bases de la presencional nacional soberana, que eran sólo apariencias, a saber, la soberanía política y la independencia económica. Entiende por soberanía política la capacidad de gestar una ideología nacional que dé plena participación a la comunidad social del país; y como independencia económica, la ruptura de los lazos de neo-dependencia económica, que ha de seguir a la ruptura de los lazos políticos de dependencia. En el terreno de la revolución social la revolución justicialista trató de realizar en verdad la justicia social, es decir el “ser más” de los hombres en términos de la organización de una comunidad socialmente justa.

Luego hizo uso de categorías políticas, y no historicistas, para interpretar nuestra historia. Primeramente desechó tanto las categorías históricas de los liberales, quienes escribieron la historia de los victo-

riosos de la primera revolución, como consolidación del “dogma” de su victoria; como las categorías de los revisionistas, quienes escribieron la revisión de la historia, pero para atrás, tratando de rescatar el valor nacional de los derrotados por el proyecto liberal. En cambio el expositor hizo uso de las categorías del pensamiento peronista, según el cual toda revolución cumple el ciclo de *cuatro etapas*. La primera es la etapa *doctrinaria*, en la cual se prepara la unidad de concepción de la revolución y se forman los cuadros que luego habrán de conducirla; una segunda es la *toma del poder*, en la cual esa unidad de concepción, después de expandida y habiendo luchado contra la concepción antagónica, al fin triunfa y pone en las palancas del gobierno a los cuadros formados en la ideología de la revolución. Luego viene, en tercer lugar, la etapa *dogmática*, en la cual, tomado ya el poder, se legalizan —con instrumentos jurídicos— las esencias básicas y conceptuales de esa revolución triunfante. Entonces se legitima la revolución en la totalidad del conjunto social, siendo así que hasta ese momento solamente era patrimonio de los que luchaban por hacer válido al proyecto revolucionario. Por último se da la cuarta etapa, denominada *institucional*, en la que se ponen en plena vigencia las estructuras que el dogma fijó como tales, y se actualizan los modos de ejecución, para que dichas instituciones vivan por más tiempo.

Así es que la revolución política liberal cumplió esas cuatro etapas. La *doctrinaria* se dio entre 1810 y 1830, la época de la primera emancipación y de las luchas por la organización nacional, en la cual fue necesario organizar el país, porque se estaba trabajando en función del proyecto de nación triunfante. Esa fue la etapa doctrinaria en la cual se intentó lograr una unidad de concepción y formar los cuadros. La etapa de la *toma del poder*, o de la lucha por el poder real, se dio entre 1830 y 1852, es decir, en el período de Rosas. Pues el máximo poder de reacción contra el proyecto histórico liberal se dio en el gobierno de Rosas. La lucha entre unitarios y federales culminó en Caseros, donde el esquema liberal triunfó sobre la línea nacional. La etapa *dogmática* de esa revolución se extiende entre 1852 y 1910. En 1853 la Constitución legaliza jurídicamente el dogma liberal. Pero, como toda lucha entre bandos contrapuestos hace que el triunfador no triunfe en un 100 %, el dogma liberal de la Constitución del 53 tiene que incorporar elementos del vencido, v.g. el federalismo, pero en la línea doctrinaria del triunfador. Luego vino la legitimación masiva, que se hizo gracias al magisterio, según fue dicho en la conferencia de la mañana. La etapa dogmática se extiende hasta 1910, porque recién con Roque Sáenz Peña se inicia la etapa *institucional*, cuando por el voto secreto, libre y universal se verifica por primera vez el pleno cumplimiento de la línea dogmática del liberalismo, o sea, el republicanism, la representatividad y el federalismo. No nos olvidemos que

el período de la etapa dogmática había sido el del así llamado "fraude patriótico". La etapa institucional va desde 1910 hasta 1943, fecha en la cual el golpe militar pone fin al ciclo de la revolución política liberal, para comenzar un nuevo ciclo.

Toda revolución involucra la participación no sólo de los que luchan por ella, sino también de los que le están opuestos. Por eso Perón dice que la etapa *doctrinaria* de la revolución justicialista se extendió entre 1945 y 1955, la de *lucha por el poder*, entre 1955 y 1973, y que hoy se está ejecutando la etapa *dogmática*. Así como Urquiza, al triunfar, hizo que toda la nación tuviera que asumir el proyecto liberal, el retorno del Gral. Perón, en las condiciones en que se dio, hace que sus banderas tengan que ser asumidas por la inmensa mayoría del pueblo argentino. Esa realidad nos está mostrando que estamos en la etapa dogmática de la revolución justicialista.

Según EL CONFERENCISTA un ejemplo aclaratorio del sentido de las cuatro etapas lo da la historia de la Iglesia Católica. Su etapa doctrinaria es la predicación de Cristo y la formación de sus Apóstoles, con la primera forma inorgánica de la Iglesia como institución. La toma del poder corresponde a la lucha con Roma hasta Constantino, cuando la Iglesia es reconocida como elemento válido en el orden societario. Su etapa dogmática es la época de consolidación del dogma religioso y de la vigencia institucional: consistió en legalizar en lo jurídico, a través de los Concilios, etc., y de legitimizar el dogma en la totalidad de la población a través de la prédica, la misión, la extensión de la doctrina. Por último estamos transitando los comienzos de una etapa institucional de la Iglesia, a partir del Concilio Vaticano II, en la cual se reactualizan la doctrina y la formación de los cuadros, para dar pervivencia y continuidad a su propio proyecto institucional. Este esquema de comparación puede ser o no válido, pero es ilustrativo.

Por eso ahora, en nuestra segunda revolución, estamos construyendo un *proyecto nacional*. En él tienen que entrar peronistas y no peronistas, porque el proyecto de una Argentina potencia es el que debe unificarnos para los próximos 100 años de vida nacional, como el dogma liberal nos unificó por 100 años de vida política. Hoy hay poca gente en desacuerdo con una verdadera unidad nacional, con un país en pleno ejercicio de su soberanía política, pleno de democracia y de justicia social. De ahí que el proyecto nacional no va a ser 100 % peronista. Como el proyecto liberal, además de su línea doctrinaria, va a incorporar necesariamente elementos de otras corrientes, que sean válidos. Cuando un Presidente como Perón llama a una reforma constitucional es como cuando Urquiza convocó a la organización nacional.

Esto hace que la Argentina esté necesariamente en estado de eferescencia y de concretización de un proyecto político. Este va seguramente a tener algunos elementos básicos, dados, por ejemplo, por la

presencia de las organizaciones sociales, ya que este tránsito que estamos realizando es una revolución *social*. Y va a tener también elementos de auténtica defensa de nuestra soberanía política y económica, pues se trata de un proceso de revolución *nacional*.

Esto nos lleva al otro problema, el del *latinoamericanismo*. El gobierno nacional se ha siempre planteado avanzar hacia unidades mayores sobre la base de una solidaridad no hegemónica. El "slogan" de "Argentina potencia" no se plantea en términos de expansionismo, sino en términos de concepción de un país potente, de un país capaz, no impotente. Y a partir de eso se dan las solidaridades mayores en cumplimiento de destinos históricos dados por la política, la geografía, la cultura. En ese contexto debe responderse a la pregunta por la relación geopolítica Argentina-Brasil.

Si tomamos la historia latinoamericana, vemos que Brasil es el último país que entra en el proceso de emancipación según la primera revolución. En este momento, por más situaciones de conflicto geopolítico que pueda haber, la unidad latinoamericana no se da sino con todos los latinoamericanos. Según el expositor, la situación actual de Brasil es circunstancial. En este momento se dan dos ejes de neo-dependencia en el Continente: el formado por Washington-Brasilia, y el formado por Moscú-La Habana. Pero la verdadera solidaridad se da entre los pueblos, más allá de sus esquemas de gobierno. Un proyecto de unidad latinoamericana no puede concebirse con la exclusión ni de Cuba ni de Brasil.

EL CONFERENCISTA recordó que la balcanización de América Latina impidió un proyecto político común. Ejemplo de esa balcanización fue la ruptura de las unidades geográfico-culturales, como se daba, v.g., entre el noroeste argentino y el Alto Perú. Puso por ejemplo también la actual balcanización de Africa, que sirve a la neo-dependencia. Mostró que hay una neo-dependencia bajo capa de lucha ideológica, como se da cuando los EE.UU. envían a los "marines" para "defendernos" del comunismo. Y hay otra bajo capa de liberación, cuando la URSS envía metralleras para apoyar el proceso de liberación: detrás de las ametralladoras están los técnicos, tras los técnicos viene la tecnología, luego el comercio, y tras él, la decisión política. Esto muestra la realidad de la existencia de un *Tercer Mundo* y de una *tercera posición*. Por tanto, sería hacerle el juego al imperialismo contraponer en América Latina la que se ha llamado línea Argentina-Perú, o la línea social-demócrata México-Venezuela-Co'ombia, a la línea pro-yanqui Chile-Brasil, etc. Esa sería una manera de utilizar nuestras situaciones internas para seguir manteniendo un statu quo que impida la liberación latinoamericana.

Luego el LIC. GROSSO pasó a contestar el segundo grupo de preguntas, referidas directamente a lo *educativo*. Primero recordó lo dicho

en la mañana acerca de DINEA como experiencia sectorial piloto: no se puede, por tanto, hablar de proyecto educativo global hasta que la conducción total de la educación no tenga una unidad de concepción para todos los sectores. Pero, dada la existencia de vasos comunicantes, las experiencias hechas en un sector, se comunican a los otros. Por ello DINEA hace conocer sus experiencias educativas.

Respecto a la Asamblea educativa de DINEA se había preguntado si el trabajo de DINEA tiene o no objetivos previamente precisados. El expositor aclaró que, por supuesto, antes de hacer la asamblea el equipo de conducción de DINEA traza algunas líneas básicas de política educativa para los adultos. Cuestionarios preparados por el equipo orientan las conversaciones, pero éstas, gracias a la participación de docentes y alumnos, los sobrepasan. Es decir que existe una línea orientadora e indicativa —a eso llama el conferencista tener una conducción—, y se dan objetivos señalados, pero existe una total libertad para trascenderlos. Ahora que el resultado de las asambleas se nota no tanto en lo metodológico de su ejecución, cuanto sobre todo en cómo se recepta lo deliberado y se cambian los cursos de acción. Por eso se imprime el resultado de las asambleas, para que cada docente, alumno o supervisor pueda cotejarlo con la política cumplida el año siguiente.

Otra pregunta se refirió a las experiencias previas a la acción de DINEA que se tuvieron en el país. El Lic. GROSSO afirmó que DINEA había hecho uso de las experiencias de los gobiernos anteriores, v.g. en el nivel secundario de educación de adultos. También se tuvieron en cuenta muchos elementos de la experiencia peruana y de la peronista durante los primeros gobiernos de Perón. Sin embargo, más que nada se tuvo en cuenta la carta de situación argentina del momento. Así es que DINEA fue a las fábricas, no por moralidad proletaria, sino por eficiencia formal, porque en las fábricas y sindicatos están reunidos los trabajadores. Y se hicieron asambleas educativas porque existía una amplia petición de participación. Pero —agregó el conferencista— la participación incluye la conducción.

En relación con lo dicho abordó entonces el tercer tema que se había propuesto: el de la *conducción*. Lo recalco como un punto básico y elemental, pues sin conducción cualquier organismo camina a su disolución. En este aspecto —dijo— se considera profundamente anti-freirano: no en cuanto al criterio de participación, sino en cuanto se opone a una participación un poco amorfa, en la cual el animador aparece como aséptico, “angelical”, “puro”, que nunca pone sus objetivos en función del grupo. Y además, en segundo lugar, porque considera que la participación debe purificar el sentido del término “acercamiento crítico a la realidad”. Según el expositor este término suele encubrir dos posturas distintas: el acercamiento, a fin de ir revisándolo siempre a éste para mejorarlo constructivamente, o bien el criticismo a ultranza,

que siempre está buscando qué anda mal. En este último caso se busca siempre la causa del conflicto para seguir adelante. Sin embargo no basta con descubrir el conflicto: hay que solucionarlo; y para solucionarlo hay que ofrecer estructuras orgánicas, las cuales implican el principio de conducción. La conducción es un *servicio*; la conducción legal es aquella que se basa en un *consenso*. De ese modo se convalida el principio de autoridad. Puso entonces el ejemplo de los docentes que dicen “seamos participativos”, “que el maestro no tenga rol”; pero cuando van, v.g., a una escuela de villa, los muchachos o sus padres les dicen: “queremos que usted sea maestro, porque ese es el rol que debe cumplir usted aquí”. Y esto no es, como diría alguno, falsa conciencia del proletariado, sino que es conciencia clara de los órdenes de organización. Cuando queremos que el maestro deje de serlo, estamos confundiendo el principio básico de verdad y los principios instrumentales auxiliares. Si un maestro no vuela al grupo su bagaje informativo, le está restando un elemento instrumental valioso. El principio básico es que el pueblo es enseñante y es módulo de verdad, pero en las grandes concepciones y en las grandes intuiciones de las verdades. No sabe desarrollar la ley de la relatividad de Einstein, pero sabe, como principio de verdad natural, cómo se utiliza un arma atómica.

De ahí que —continuó diciendo— la verdad popular sea un poco la verdad del derecho natural. Esta es la que siempre preserva una comunidad masiva; pero ella no tiene por ciencia infusa la información y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, que los intelectuales tenemos por apropiación —como dirían los marxistas—, y por una cierta plusvalía intelectual social. Por tanto, lo que el hecho educativo debe preservar es que el principio de autoridad y el valor de verdad no están en la ciencia como ciencia o en la cultura de la ilustración y la información, sino en los principios de vida que están germinalmente en el pueblo. A partir de ahí se entiende la apropiación de una plusvalía intelectual *como servicio* a quien, para ser más, desea más información y hasta un objetivo pragmático como es la obtención de un título. Por consiguiente la desescolarización y la participación consisten en romper los moldes de nuestra educación tradicional, pero garantizando el rol de conducción.

Luego que el Lic. Grosso hubo contestado en forma global las preguntas de los grupos, varios de los invitados especiales le hicieron a su vez nuevas preguntas, o bien aportaron sus puntos de vista a la discusión así iniciada.

En primer lugar el DR. MIGUEL PETTY recordó que el expositor había dicho que deseaba hablar como un político sobre educación, y no como un educador sobre política. Tanto ese enfoque como el hecho de que en la exposición se hablara mucho de política y geopolítica y menos sobre educación le parecieron hechos altamente significativos,

que no dependían meramente del ordenamiento de las ideas. Según el P. Petty eso es debido a que en este momento, desde un punto de vista político, hay poco que decir sobre educación. Reconoce que DINEA es en cierto modo una intención nueva dentro del panorama total del sistema educativo argentino, pero constata también que en el país está ocurriendo poco o nada en cuanto a un cambio de iniciativa en educación. No se trata de una crítica, sino de la constatación de una realidad. Ello se debe a que, en este momento político, podría ser muy imprudente para el gobierno abrir una polémica sobre educación. Así entrarían en conflicto los diversos estamentos de la sociedad justo en el momento en que está en gestación el proyecto político. Es decir, que hoy no hay espacio político para una polémica sobre educación. Así interpreta el P. Petty el enfoque de la disertación de Grosso.

En segundo lugar hizo una crítica al planteo. Le parece que el planteo de la política interna desde la problemática geopolítica y en función de lo externo, puede recubrir a veces la problemática del interior del país. Estima sí que lo educativo depende de lo político, pero cree también que en educación hay que saber remar contra corriente. Si no, se caería en una posición muy "ultra", que diría: "hasta que no se dé la etapa dogmática en su plenitud, no se puede empezar a hacer nada en educación".

Además el objetante quiso también responder brevemente a las críticas hechas por Grosso a P. Freire. Le parece que el disertante estaba negando una falsa interpretación de Freire. Hay que reconocer que éste tiene una cierta ingenuidad al proponer la concientización. Pero no hay que olvidar que para Freire hay que *conducir* el proceso a fin de que la gente exprese su propia palabra. De modo que no niega la conducción, sino que afirma que hay que conducir el proceso pedagógico de tal modo que se haga aflorar la palabra del otro. De lo contrario, se da el peligro del adoctrinamiento. Por otro lado, es cierto que Freire ha ido evolucionando: en el mismo año 1974 éste dijo en la Universidad de Buenos Aires que "el sistema educativo queda siempre definido por quienes detentan el poder en la sociedad, a través de la posesión de los medios de producción y de coersión... Una educación liberadora no puede practicarse sistemáticamente antes que se dé un proceso de transformación radical". Y agregó: "Mientras tanto, la única educación posible para la liberación... es: la organización política de las clases dominadas para la toma del poder que, al institucionalizarse posteriormente se convertirá en un proceso permanente de transformación". Para el P. Petty hay una nueva ingenuidad en esta nueva postura de Freire: es la ingenuidad de creer que por la toma del poder se va a lograr un proceso permanente de transformación. La historia ha mostrado que esa creencia es ingenua. Además se trata de una posición "ultra", porque habla de la "única educación posible para la libera-

ción". Indudablemente que la educación para la liberación va a poder expresarse plenamente una vez que haya un proyecto político de liberación, sea éste cual fuere. Pero aun antes de llegar a la toma del poder hay mucho camino que andar, precisamente en lo educativo, pues en ese ámbito los tiempos de experimentación son distintos que los tiempos políticos: son más largos en educación y, por tanto, hay un camino más largo que hacer.

Para responder, el LIC. GROSSO dijo que, con respecto al primer tema, el de la existencia o no de una política educativa en la Argentina hoy, quería distinguir tres puntos: 1) si hay una consolidación política en Argentina; 2) si hay en ella una política educativa; 3) si hay eficacia de gestión para esa política educativa.

Afirmó luego que, si la educación es una parte de la política, entiende que no puede haber debate sobre educación hasta que no se dé una consolidación del hecho político. Por vía de ejemplo se refirió a los gremios docentes como estructura de poder político docente, que se opondrían a algunos cambios estructurales que el Ministerio de Educación pudiera propugnar. Así es que, v.g., no hay ninguna reforma sustancial en el plano de la enseñanza media porque ésta es una estructura piramidal consolidada que hace muy difícil que allí pueda penetrar una reforma estructural. Sólo sobre la base de una consolidación política, que implica no sólo lo institucional, sino también lo doctrinario del proyecto político, puede darse un replanteo educativo. En eso el disertante coincide con el P. Petty.

En cuanto al otro tema, el de Paulo Freire, el disertante no quería negar los aspectos positivos de Freire, sino que apuntaba principalmente al Freire actual y a los párrafos de la conferencia tenida en Buenos Aires, a los que aludió el P. Petty. En ella se da un utopismo ideologista, primero, en cuanto se plantea utópicamente que la revolución que vamos a hacer nosotros va a ser *la* revolución. Por el contrario el disertante piensa que se da una evolución hacia un perfeccionismo humanitario hasta la consumación final: nuestro paso por la tierra es un aporte medido en tiempo, para mejorar el hecho humano; pero seguramente nuestros hijos y nietos van a criticar nuestra actual propuesta de revolución. No existe *la* revolución, sino que existen revoluciones en la *evolución* de la humanidad. Y, en segundo lugar, le critica a Freire que al no comprender el paso progresivo del crecimiento de la humanidad, pretende poner a la educación en la disyuntiva: o el sistema o la metrallera. Hay momento en que distintas herramientas son necesarias; pero lo principal es la *orgánica* para conseguir objetivos. Aquí hizo referencia al pragmatismo del pueblo trabajador, poniendo el ejemplo del mayo parisiense del 68. Pues el hombre de menores recursos se juega definitivamente sólo cuando tiene las garantías mínimas de lograr el objetivo. Ahí radica su gran diferencia con los in-

telectuales, que a veces se juegan la vida por lograr un objetivo meramente ideológico. Hizo alusión entonces al fenómeno argentino de que mucha gente de clase media se hizo peronista por razón, en función de que el proceso político argentino cerró todas las posibilidades de expresión política que no fuera la permanencia orgánica de la lucha de un pueblo. Esta lucha orgánica tiene muchas veces menor contenido racional sistemático que las ideologías de las clases medias, pero posee mayor adhesión afectiva y efectiva. Esta adhesión se da no sólo por causa de la dignificación implicada en la doctrina justicialista, que mira al “ser más”, sino también por razones pragmáticas que miran al “tener más”. Y esos peronistas siguieron siendo peronistas, y los de clase media intelectual, cuando vieron que del capitalismo al socialismo nacional no se pasa tomando un vaso de agua, dijeron que “el peronismo no es revolucionario”, que “los peronistas son burócratas”, que “el conductor” al cual el pueblo no le quita su adhesión, “está rodeado o comete errores”. Pasa que los pueblos tienen mayor conciencia de su lucha y de sus sufrimientos, por ello no esperan soluciones tipo torta Instantix: “abra el sobre, vuelque el polvo, eche ½ litro de leche, póngalo al horno y ¡está la torta!”. Pues para los trabajadores la torta cuesta mucho más trabajo. A partir de eso el disertante entiende que los miembros de la clase media no pueden convertirse en los ideólogos iluminados de la revolución del pueblo, negando las herramientas de la vida cotidiana de éste. El trabajador no va a jugarse por una ideología, sino por objetivos logrados.

Teniendo en cuenta lo dicho, el expositor criticó a Freire porque plantea a veces principios de ultrismo que impiden una concreción progresiva: por ese utopismo ultrista puede llegar a ser disolvente, como lo son también algunos que se dicen peronistas y critican de tal modo las conducciones sindicales, supuestamente por burocráticas, que así sin darse cuenta propician la casi disolución de la estructura organizada. Pero un trabajador no arriesga su estructura organizada, porque sabe que es una herramienta de poder real. El que tiene más chance de que cambie todo es quien necesita más del cambio, pero no juega dispendiosamente sus herramientas de poder.

Después que el Lic. Grosso hubo contestado al P. Petty, se pidió a los otros invitados especialse que hicieran uso de la palabra. El DR. CECILIO DE LORA acotó entonces que —según su opinión— lo argentino es en estos momentos muy distinto del resto de lo latinoamericano. Por eso suscita, junto con el caso peruano, un gran interés. De ahí que, más que hablar, prefería seguir escuchando.

Luego intervino el DR. MANUEL F. MARTÍNEZ PAZ, quien recordó algunas de las preguntas de los grupos acerca de la función de las clases medias y sobre la práctica política. Retomó también una pregunta referida a lo dicho por el disertante en su exposición acerca de

la formación para la conducción. ¿Se debía entender que dicha formación queda reservada para el nivel universitario?

El LIC. GROSSO contestó acerca de esto último que, por razones de sistematización había puesto el énfasis en las vivencias, para la educación primaria, en las concepciones, para la secundaria, y en la conducción, para la Universidad. Pero se trata sólo del énfasis. Recordó el caso de la educación cristiana como se fue dando en nuestro país. En ella la conducción tiende a ejercitarse y prepararse desde el mismo nacimiento de las vivencias: puso como ejemplo lo que se hace en los campamentos y en otras actividades educativas. El disertante no cree que la tarea de conducción y de formación para la conducción sea exclusiva de la Universidad; pero sí entiende que no se puede llegar a la Universidad sin una dosis de formación para la conducción. En la exposición puso el énfasis en eso, dadas las actuales falencias.

Luego EL DISERTANTE respondió acerca del objetivo y la tarea de la clase media hoy. Dijo que consiste en “ex-propiarse”. Se trata de “ex-propiarse” para tomar un destino histórico junto con aquellos que tienen un destino histórico. Las clases medias han recibido residuos de la época de hegemonía oligárquica. Por ello tienen elementos valiosos que asumieron en una época que hoy desean cambiar; pero deben usarlos cambiando de rol. No es ese rol el de convertirse en élite iluminada y en vanguardia que genere los valores para la revolución popular, sino, por el contrario, el de ex-propiarse de esos elementos para ponerlos al servicio del pueblo, a través de una orgánica. En general las revoluciones tienen a los trabajadores como fuerza de choque y a la clase media como élite de conducción. Hoy, en cambio, en este proceso de revolución en la Argentina, se están viendo muchos hombres surgidos de la clase trabajadora con capacidad de gobierno y de conducción y ejecución. Falta todavía mucho en la capacitación del trabajador: allí debe trabajar la clase media. Como ideólogos de clase media los intelectuales no pueden intentar formar agrupaciones paralelas, v.g. en los sindicatos, con la excusa del burocratismo. Lo que deben hacer es ponerse en la línea orgánica de la estructura sindical, y —si tienen una plusvalía, por ejemplo, elementos para la capacitación del trabajador— deben ponerlos en la orgánica. Pues si hoy en la conducción de algún sindicato hay algún burócrata, seguramente en su estructura orgánica hay cuadros más revolucionarios que cualquier ideólogo. La clase media tiene un rol, pero lo tiene a favor de alguien que tiene destino histórico.

Por último respondió a la pregunta sobre la praxis política. La política es el hecho que regula la vida social de una comunidad organizada. Hay que entenderla en su más alto significado, a saber, el de una cultura donde el bien común está siempre presente, y donde la libertad surge de ese principio del bien común. El justicialismo tiene un modo propio de concebirla, según lo expresa el Gral. Perón en su

libro *La comunidad organizada*. A partir de ahí surgen distintas líneas y leyes para la convivencia social y la práctica política. Por ejemplo, desde ahí se plantea el problema de si el proyecto de liberación de un país colonial periférico como Argentina pasa pura y exclusivamente por la revolución social o pasa también por la gesta nacional de liberación frente al poder imperial, aun contando con que esa gesta de liberación implica una lucha contra los sectores que están asociados al poder imperial, sectores que no siempre y necesariamente son sólo las oligarquías.

Luego intervino el DR. JUAN VILLEGAS. Recordó que, al pedirse la intervención de los invitados extranjeros, se preguntó si habían sentido que las realidades de sus propios países habían sido captadas por la exposición. Como uruguayo se alegró de que se hubiera hecho mención de Hidalgo y de que Artigas sea cada vez más comprendido. En cuanto a otras alusiones del expositor a los países vecinos, como Paraguay, Brasil, Chile, Perú, hizo notar que no se había hecho una referencia especial al Uruguay. Luego hizo algunas observaciones, en primer lugar, referentes a la diplomacia argentina dentro de la geopolítica latinoamericana. En épocas anteriores se había dado un aislacionismo argentino peligroso, que hoy se quiere corregir. Hoy se están dando, por un lado la diplomacia brasileña, y por otro, la creación de grandes grupos como el Pacto Andino. De ahí que se intente la mayor unión de los países de la Cuenca del Plata. En esa ofensiva diplomática de unión la Argentina tiene mucho que decir. Hizo luego alusión al nacionalismo argentino. El Dr. Villegas reconoce el problema argentino de incorporar en una unidad nacional un territorio argentino grande y disperso, donde se ha dado una muy grande inmigración: hay que crear la conciencia de pertenencia a una nación, a un grupo reconocible. De ahí que haya sido de su agrado la concepción de nacionalismo cultural. Con todo no deja de preocuparle la expresión nacionalista del disertante.

Luego el DR. GABRIEL CODINA hizo algunas observaciones como extranjero, aunque reconoció que no conoce a fondo la realidad argentina, que le resulta sumamente interesante. Expresó que se pregunta si existe realmente el proyecto político del que se habló por la mañana, pues lo encuentra sumamente impreciso y, al menos, no generalizable para toda América Latina. Teme que se lo quiera generalizar o imponer como modelo. Las formulaciones teóricas acerca de dicho proyecto le resultan vagas y ambivalentes: estima que las realizaciones argentinas son muchísimo más ricas que la formulación conceptual que intenta expresarlas. Para quien no conociera esas realizaciones, las enunciaciones nominales quedarían en "slogans": unidad nacional, revolución, reconciliación nacional, etc.

Se refirió a la experiencia boliviana. Allí todos los últimos gobiernos se declararon populares. El actual gobierno se define como popular y nacionalista. Todos los códigos de educación se dicen democráticos,

populares, nacionalistas. Sin embargo estima que han hecho más para la educación en Bolivia la reforma agraria y la nacionalización de las minas en los años 50, que todos los códigos y reformas educativas, aunque una enorme proporción del pueblo boliviano siga siendo analfabeto. Pues no es por el analfabetismo que se puede juzgar la cultura de un pueblo. Aunque el analfabetismo siga siendo el mismo, esos hechos han sido más educativos que muchas reformas educativas. Toda reforma educativa, toda declaración de principios que no vayan a la par con reformas justas y radicales —sobre todo en lo económico y social—, tienen el peligro de diluirse en la masa, como la sal en el agua.

Agregó que había notado cierta carencia en las pautas dadas en la exposición: ninguna de ellas habla del orden económico, que es determinante. Sin reformas radicales en los órdenes económico y social la reforma educativa —aun con la mejor voluntad— quedará en "cositas". El Dr. Codina se pregunta por qué no es más concreto el proyecto educativo del que se habla: ¿acaso en aras de la unidad nacional se tiene temor de esgrimir realizaciones que podrían dar un ejemplo en el orden agrario, industrial, etc.?

Por fin notó que existe el peligro de que las diferencias entre los distintos países de América Latina queden algo diluidas. Por su parte el descubrimiento de lo argentino lo hará más modesto en sus apreciaciones globales sobre América Latina.

Tomó luego la palabra el DR. PATRICIO CARIOLA, quien quiso decir algo sobre política, y algo sobre educación. Sobre lo primero recordó la experiencia de su país —Chile—, partido en dos, al borde de la autodestrucción y la guerra civil. Y deseó a los argentinos que Dios les guarde el consenso. El discurso político argentino puede ser quizás vago o aun encubridor —él no se considera competente para afirmarlo—, pero no por eso deja de valorar el consenso conseguido. Sus deseos son que la clase media llegue realmente a la ex-propiación de la que había hablado el conferencista, y que se llegue a fórmulas que concilien los intereses divergentes que juegan dentro del consenso.

Sobre educación dijo que a veces se hacen discursos ideológicos sobre educación liberadora, pero que operacionalizar esos objetivos e instrumentalizar formas educativas auténticamente liberadoras es muy difícil. Se trata de una tarea creativa. Manifestó luego su deseo que la conferencia del Dr. Barrantes sobre la experiencia peruana pudiera iluminar dicha tarea.

Enseguida el DR. BARTOLOMEU MELIÁ manifestó su inquietud acerca de las Jornadas, pues todavía no se llegaba a visualizar un proyecto educativo mínimamente concreto. Según su opinión en educación hay que conjugar dos elementos: por un lado, un elemento más bien pequeño, que es un hombre, una familia y una comunidad; y por otro lado —en cuanto la educación es un sistema de comunicación social—, conjugar

también unidades comunitarias relativamente amplias. Por ello los Estados se encuentran ante el problema de imponer un sistema de educación muy amplio, y de ahí viene la burocratización y la tentación de imponer tipos de educación nacional. Eso vuelve al Dr. Meliá escéptico ante las revoluciones —inclusive la peronista y la peruana—, pues, debido a la burocratización, aunque los contenidos de la educación son diferentes, se conserva sin embargo en muchos casos el método educativo liberal. Y, por otra parte, los sectores más proféticos que pudieran existir, no se atreven a profetizar y a crear. En parte no se atreven a ello porque han internalizado las disposiciones burocráticas de arriba. Resumiendo expresó que hoy en América Latina hay dos o tres gobiernos que, según parece, pueden hacer posible una educación liberadora. Pero, al mismo tiempo se necesita de pequeñas experiencias básicas, concretas, proféticas, que luego puedan ser asumidas por dichos gobiernos, si son liberadores de verdad. Y si se trata de una dictadura disfrazada, tarde o temprano entrará en conflicto con esas experiencias tan verdaderas y humanas, tan de base. Muchos que no están en la acción de gobierno pueden, por tanto, tener proyectos educativos concretos en los que trabajar, claro está, con la intención de que dichas experiencias puedan ir siendo generalizadas en niveles más amplios, inclusive el estatal.

Finalmente el LIC. GROSSO volvió a tomar la palabra para rescatar dos o tres puntos de los expresados por los invitados especiales. En primer lugar destacó lo dicho por el Dr. Codina acerca de que ha habido proyectos económico-sociales y políticos más educadores que las mismas experiencias educativas. En ese sentido recordó lo aseverado por él en su exposición y en la contestación a varias preguntas acerca del proyecto peronista. Trajo también a colación el caso de Cuba, donde con técnicas muy tradicionales, pero a favor de un proceso político, se ejecutó una tarea educativa de gran envergadura. La tarea de alfabetización en Cuba se hizo a raja-cinchas, sin implementar excesivamente métodos modernos, pero estaba embarcada en una unidad de proyecto político al que la reforma económico-social daba validez.

Luego hizo algunas observaciones a las críticas que se hicieron a la poca concreción del proyecto educativo por él expuesto. Fuera de la dificultad de exponer en una conferencia otra cosa que sólo los lineamientos, dijo que había que tener en cuenta que no es posible pensar en la concreción de un proyecto educativo sin la concreción de un poder político de cualquier naturaleza. Lo que el P. Meliá acababa de decir era una confirmación de lo mismo, pues aunque el Padre no forma parte de estructuras de gobierno, puede realizar experiencias educativas relevantes porque forma parte de una institución como es la Iglesia, que es factor de poder, aunque no necesariamente de poder político. En cambio un simple docente, un laico, metido en la estructura del sistema

educativo, no tiene esas facilidades. La Iglesia ha podido realizar experiencias piloto basadas en su capacidad de poder para ejecutar ciertas cosas. Es decir, que no se pueden realizar experiencias educativas sin algo de poder, aunque más no sea el que radica en la independencia operativa que la estructura Iglesia puede darse en algunos de sus ámbitos.

Por último abordó el tema del nacionalismo argentino, insinuado por el Dr. Villegas. Estima que los amigos uruguayos tienen problema con esto, ya que los separa de la Argentina una estrecha realidad de agua. Afirmó que entiende el nacionalismo fundamentalmente en base a la identidad *cultural*, a partir de la cual se pueden ir dando estructuras de mayor concreción.

J. C. Scannone

THE JOURNAL OF CRITICAL ANALYSIS

a quarterly journal of
philosophy
EDITOR: P. S. Schievella
CONSULTANTS

Raziel Abelson, William P. Alston, John Anton, Bertram Bandman, Monroe Beardsley, Antony Flew, Lewis Hahn, Sidney Hook, John Hospers, Joseph Margolis, Willis Moore, Parvz Morewedge, Sidney Morgenbesser, Gerald Myers, Ernest Nagel, Willard Van Orman Quine, Israel Scheffler, Evelyn Shirk, Fred Sommers, Victorino Tejera, Marx W. Wartofsky.

Volume V, Number 1

Kai Nielsen	What Egoism Disortedly Asks
Michael Sean Quinn	Mustn't God Create For The Best?
Louise Horowitz	Indexical and Referential Characteristics of 'I'
John Tietz	Ability and Opportunity
Jules L. Coleman	Justice and Preferential Hiring
Tibor Machan	Human Rights: Some Points of Clarification
Critical Review	
Joseph Margolis	Crime or Disease? Antony Flew
Antony Flew	A Note in Reply

The Journal of Critical Analysis is oriented, philosophically, toward Critical Analysis and Critical Naturalism in its various forms. However, contributions of significant interest dealing with other perspectives will be accepted for publication.

Single copies: \$ 4.00. Annual subscription rates: Individuals: \$ 10.00; Libraries and Educational Institutions: \$ 12.00. Corporations: \$ 25.00. Sent to all members of The National Council for Critical Analysis without additional charge. Postage: 25c Canada; 50c foreign.

The Journal of Critical Analysis, Department of Philosophy
2039 Kennedy Blvd., Jersey City State College, Jersey City, N. J. 07305