LOS TESTS EN LA ESCUELA
. Guiraud. (CU 1950)
HISTORIA DE LAS TECNICAS
. Ducassé. (CU 0290)
EL PENSAMIENTO CIENTIFICO
. Geymonat. (CU 0370)
UNIVERSIDAD Y PEDAGOGIA
. Laguinge (CU 2060)
DEL JUEGO AL ARTE INFANTIL
. Cossettini. (ES 0090)
EL LABORATORIO DE LA LENGUA
A. Gandolfo. (ES 0270)
GUIA DEL ESTUDIANTE 1987
Dirección de Orientación al Estudiante
U.B.A. (GT 0870)
EL DIBUJO DE LOS NIÑOS
A. Mura. (ET 0120)
LAS BASES PSICOLOGICAS DE LA
EDUCACION MUSICAL
E. Willems. (ET. 0160)
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION
(EUDEBA-Unesco) - Larroyo, Mantovani y
otros. (ET 0210)
LOS DERECHOS DEL NIÑO
F. Escardó. (DH 0040)

Otros títulos de la serie "Cuadernos del Congreso Pedagógico":

1 - CULTURA Y EDUCACION
Ernesto Sábato
2 - LA EDUCACION ARGENTINA
Reforma y fines.
Adelmo Montenegro
3 - LA EDUCACION Y EL HOMBRE ARGENTINO
Autores varios

Educación popular y escuela pública
Berta P. de Braslavsky

Educación popular
Héctor F. Bravo

Educación popular
Buenaventura Bueno

La educación popular se define según el proyecto de país
Gustavo F. J. Cirigliano

Sentido y alcance de la expresión educación popular
Gilda L. de Romero Brest

Educación popular
Gregorio Weinberg

EUDEBA

Fall.
061.3
08342

Cuadernos del
CONGRESO PEDAGOGICO

4

Educación popular hoy

Universidad de Buenos Aires

EUDEBA

Otros títulos de EUDEBA

MEGAUNIVERSIDAD
F. Delich (TM 2990)
INFORMATICA EN LA ESCUELA
Edelman y Winograd (IC 0020)
ESTUDIOS SOBRE LA SOCIEDAD Y EL ESTADO
Héctor H. Roudil (comp.) (CB 0500)
INTRODUCCION A LA SOCIOLOGIA
Torcuato S. Di Tella (compilador) (CB 0200)
SARMIENTO, PEDAGOGO SOCIAL
H. F. Bravo (EE 0080)
LA PREPARACION MUSICAL DE LOS MAS PEQUEÑOS
E. Willems. (ET 0170)
EL NIÑO Y EL FOLKLORE
G. M. Sciacca (ET 0140)
LA MUSICA Y EL NIÑO
W. Howard (ET 0100)
EL LENGUAJE Y LA LECTURA EN EL PRIMER GRADO
O. Cossettini. (ES 0010)
LOS FRACASOS ESCOLARES
A. Le Gall (CU 0100)
ETAPAS HISTORICAS DE LA POLITICA EDUCATIVA
L. J. Zanotti (CU 1920)
EVALUACION DE MATERIALES AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA
E. T. de Zavaleta (ET 0270)
DIDACTICA PARA LA ESCUELA PRIMARIA
R. Dotrens (ET 0190)
LA ESCUELA POPULAR
E. Lafforgue (CU 2070)
GOBIERNO DE LA ENSEÑANZA MEDIA
B. de Lejarraga (ES 0250)

BIBLIOTECA
E 12-1-87
Ane
4

Educación popular hoy

Ej. 1: C1881

CENTRO
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. Piso - Buenos Aires - Rep. Argentina

Cuadernos del

CONGRESO PEDAGOGICO

Educación popular hoy

INV 008342
SIG 061.3
12

Universidad de Buenos Aires

EUDEBA

EUDEBA S.E.M
Fundada por la Universidad de Buenos Aires

© 1986

EDITORIAL UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES
Sociedad de Economía Mixta
Rivadavia 1571/73
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
ISBN: 950-23-0316-4
IMPRESO EN LA ARGENTINA

ADVERTENCIA

Este cuaderno constituye otro aporte de EUDEBA para la mejor realización del Congreso Pedagógico *convocado por la ley nacional 23.114. En sus páginas se han reunido diversas contribuciones de personalidades del quehacer educativo que integran la respectiva Comisión Honoraria de Asesoramiento, en virtud del decreto 432 expedido por el Poder Ejecutivo (*ALFONSÍN - *Carlos R.S. Alconada Aramburú) con fecha 25 de marzo del año en curso. Trátase de los textos de las intervenciones protagonizadas por un crecido número de ellas —expresión de pluralismo— en oportunidad de debatir durante las sesiones del cuerpo sobre el tema que da origen al título de esta entrega:* Educación popular, hoy. *Obviamente, un eje a cuyo alrededor gira la amplia y apasionante temática que involucra dicho Congreso.*

EDUCACIÓN POPULAR Y ESCUELA PÚBLICA

Berta P. de Braslavsky

Hemos tenido el privilegio de escuchar los aportes altamente elaborados de un historiador de la educación, de un filósofo y de un político de la educación, con enfoques coincidentes relativamente diferenciados. Esto nos hace pensar que el tema de la educación popular requiere el aporte de otros especialistas que agreguen argumentos, datos y enfoques para facilitar su discusión. Podría ser interesante, por ejemplo, que los antropólogos nos ayudaran a definir las relaciones que existen entre la educación popular y la cultura popular porque ellas interesan al análisis de algunas definiciones de la educación misma. Cuando se opone la cultura popular a la cultura de elite, la "cultura de masa" a la "cultura para la masa" se suele confundir la "cultura de elite" con la "cultura elaborada", especialmente la cultura elaborada por el lenguaje escrito cuya aparición, por coincidencia nada extraña, fue paralela a la aparición de la ciencia.

Creo que sería aún más interesante utilizar los datos que brindan los sociólogos de la educación, cuyas evidencias recogidas en nuestra propia realidad educativa permiten superar los planos de la pura especulación. También deben intervenir los educadores que tienen experiencia con los hechos cotidianos del sistema escolar.

La educación popular y la ley 1420

Es sabido que el concepto de educación popular ha variado y se ha diversificado históricamente. Unido en sus orígenes al nivel primario, del sistema formal, ahora se aso-

cia también al no formal de la educación de adultos en el más moderno contexto de la educación permanente. Habiendo nacido en el origen del sistema, suele erigirse ahora en su contra al presentarse como un "movimiento" opuesto que propone alternativas adversas a la escuela pública en manos del Estado.

Me propongo incursionar en algunas de las cuestiones debatidas sobre la escuela pública como institución al servicio de la educación popular, aclarando que son simples opiniones porque no pertenecen a mi especialidad más estricta.

Retomaré la cuestión de la única ley con que contamos, circunscripta al nivel primario, que fue producida, como se sabe, en el año 1884. Para abrir un juicio válido, debiera considerarse en el contexto de las múltiples y cruciales contradicciones que caracterizan al siglo XIX. La década del '80, en la Argentina, corresponde a uno de los momentos más discutidos de nuestro pasado, cuyos protagonistas y sus responsabilidades no nos corresponde discutir aquí. No constituyeron un grupo homogéneo, como se comprueba en la lectura de los debates que se cuentan entre los más memorables de nuestra historia. Sin embargo, a quienes propiciaron la ley 1420 se los acusa de "europeizantes" así como a los hombres de Mayo se los insultó por "afrancesados".

¿Quién puede dudar de las diferencias que existieron entre los hombres del '80 y los de 1810? Sin embargo, alguna vez se demostró que el "positivismo" que profesaban algunos en 1880 no respondía puntualmente al que se originó en Europa continental e insular, ya que se comprueban en las adaptaciones locales las reminiscencias de las ideas de los enciclopedistas franceses que inspiraron a los principales conductores de nuestra independencia nacional. Efectivamente, en el Congreso de 1882 y en los debates por la ley 1420 resonaron los ecos de la más grande revolución educativa que se produjo a través de la historia de la educación. En el modesto articulado de la ley 1420, denominada "ley de educación común", se halla contenida la doctrina de la educación popular elaborada por primera vez bajo la presión del pueblo durante la Revolución Francesa.

Momento crucial de nuestra historia en su sentido estricto, quizá los gestores de la ley 1420 no previeron sus efectos potenciales. Después, los efectos de la política integral de la misma generación se encargaron de retacearla.

Puede aceptarse que la educación popular es, como ya lo dijimos, el hecho más revolucionario que produjo la historia de la educación.

Los especialistas en historia de la educación saben mejor que yo que, en Grecia y especialmente en Roma, se crearon escuelas para los aprendizajes primarios que reaparecieron durante la Edad Media en los monasterios y en las catedrales. Pero, si bien estas escuelas eran creadas por ciertos grupos sociales ascendentes, en ningún caso se dirigían a las grandes mayorías. Por otra parte, en algún momento de la historia de Roma el Estado consideró la necesidad de tomar por su cuenta la educación, pero tampoco fue para proteger la educación popular sino para facilitar su dominación imperial.

Recién a fines del siglo XVIII se unifican los dos conceptos, es decir, el de la escuela pública y el del Estado como responsable de la educación, para producir, un siglo más tarde, las primeras leyes de educación popular que muy pronto se diseminaron como por milagro cuando los medios de comunicación no tenían la velocidad de que gozan en nuestro presente. Entre nosotros y en otros países de América Latina, se acogieron con sus mismas proyecciones cuantitativas y cualitativas, que se proponían distribuir los conocimientos básicos entonces necesarios para toda la población.

Se ha reconocido siempre que el concepto de UNIVERSALIDAD de la educación respondió a una dirección filosófica que, iniciada en el Renacimiento, culminó con el principio de igualdad que se consagró en la Declaración de los Derechos del Hombre, proclamado durante la Revolución Francesa, como la igualdad del derecho a la educación.

Investigaciones más recientes demuestran que este principio fue de hecho adoptado durante la Revolución Francesa por el Tercer Estado cuyos integrantes inscribieron en los cuadernos de quejas, presentados ante los Estados Generales, sus reclamos en educación. La universalidad de la educación en la práctica resultó pues de las demandas de la "plebe" que, junto a los otros componentes

del Tercer Estado,le imprimieron su singularidad a la revolución burguesa que tuvo lugar en Francia.

Pero ese principio estuvo desde el comienzo limitado por la posición social que ocupaba cada uno y fue necesario agregar el correctivo de la "gratuidad" para que todos pudieran tener acceso a la educación. Sin embargo, la gratuidad no fue suficiente. El estigma de la limitación se prolongó hasta nuestros días y todavía se formula como aspiración de la "igualdad de oportunidades", aún no conquistada en gran parte del planeta.

A pesar de las leyes, las oportunidades quedaron estratificadas bajo formas visibles o menos aparentes, ya sea porque el origen social de los alumnos en cada nivel se corresponde con las diferencias que existen entre los diversos estratos sociales, o porque la calidad de los servicios que se hallan a disposición de unos difiere de la de aquellos que tienen a su alcance los otros. Este hecho no responde a cuestiones geográficas. No es producto la "europeización". Con mayor o menor movilidad responde al desarrollo objetivo de la educación en las sociedades antagónicas.

En nuestro país, como en otros países dependientes, la efectividad de la educación popular se ha hecho aun más difícil que en los países "centrales". En estos últimos, cada vez se eleva el límite superior de la educación obligatoria llegando a los 10 años (por ejemplo, en Alemania Federal) o a los 12 años (por ejemplo en Checoslovaquia). En otros países ya llega a los 15 años con la escuela de nivel medio o secundaria obligatoria. En los países dependientes ese límite es aún muy bajo como se comprueba en el nuestro, donde no se cumplen los 7 años de escolaridad obligatoria previstos por la ley 1420. Se sabe que la deserción en los tres niveles es el problema crónico de nuestro sistema y que esa deserción cobra un dramatismo especial en la escuela primaria, cuando deja a gran parte de la población segregada en 3° o 4° grado y aun antes, en las regiones y barrios más pobres del país.

La deserción no es el único drama de la educación popular. Investigaciones realizadas por sociólogos de la educación en los últimos años demuestran cómo se generan los dos procesos de segmentación y segregación que afectan también a los que no abandonan el sistema. Se observa la existencia de circuitos por los cuales circulan grupos sociales diferentes y así se comprueba científicamente lo que ya sabíamos, y es la diferencia entre los que disponen de las escuelas rurales o de los barrios marginales, con respecto a quienes se inscriben en escuelas de los barrios de Belgrano o de Caballito en Buenos Aires. Los segmentos de población que cursan en una escuela primaria de calidad inferior siguen en instituciones mal calificadas en el nivel secundario y quizás en el superior,si logran alcanzarlo. Así, el sistema se halla socialmente segmentado en todas las etapas.

Por otra parte, con respecto a la articulación: ¿quién pasa de un nivel a otro? ¿cómo? ¿en qué condiciones? No voy a desarrollar esta cuestión, si bien puede recomendarse una literatura muy reciente a este respecto.

La escuela pública cuestionada

Las observaciones precedentes influyeron para producir algunos de los cuestionamientos dirigidos contra la escuela pública que fueron mencionados por Weinberg.

Hemos hablado de la "fuerza de los hechos" que en las sociedades antagónicas condicionan materialmente la segmentación del sistema educativo. Son más frecuentes los argumentos que convalidan la "teoría de la reproducción" aludiendo al propósito intencional de las clases dominantes por mantener su poder a través de sus aparatos ideológicos y, en especial, del sistema escolar. Se combate la escuela reproductora para evitar sus productos contaminados por la ideología de la clase dominante. Pero las soluciones alternativas que se proponen carecen de factibilidad,como se ha demostrado en algunas experiencias de "movimientos" no formales destinados a formar hombres aptos para producir cambios sociales, mediante su educación fuera del control ideológico imperante en el sistema formal.

Se trata de un tema muy complejo que merece un examen más prolongado. Bástenos opinar que,si bien la escuela nació remotamente como instrumento del poder político y sigue siéndolo, su evolución responde a numerosas variables que no siempre se hallan bajo su control. Su crecimiento ha dependido, en muchos casos,de la demanda popular.

Eso mismo explicaría por qué el poder político es tan

celoso en el dominio de los aspectos cualitativos, es decir, en la formulación de fines y objetivos, en la selección de contenidos, en el uso de los métodos, en los vínculos interpersonales, en la formación y reclutamiento de docentes. ¿No se observa, acaso, que existe una relación inversa entre la oferta cuantitativa y la calidad de la educación? Aunque no sean suficientes —como lo demuestra la existencia de tres turnos en el Gran Buenos Aires y otros lugares—, existen más escuelas, más maestras, más alumnos. Pero la tasa de deserción casi no varía y los que sobreviven en el sistema egresan con una formación muy inferior a la de quienes terminaban la escuela primaria hace varias décadas. ¿Entonces, con escuelas y sin ellas, el resultado es el mismo? ¿Debemos ser fatalmente pesimistas?

Sin embargo, en los aspectos cualitativos, tampoco el poder político dispone y decide con homogeneidad sino que, para orientarlos, en el mismo se producen tensiones y matices entre las clases y dentro de las clases sociales. Algunos investigadores han demostrado, al analizar el proyecto educativo autoritario entre los años 1976 y 1983, la puja de tendencias que se produjo para lograr la hegemonía de unos grupos sobre otros. Lamentablemente, faltó la presión de quienes deben representar orgánicamente a los hijos del pueblo en el campo de fuerzas de la educación.

No obstante, en un medio tan autoritario y represivo, se pudo escuchar la voz de los padres que golpeaban las puertas de las escuelas y de las oficinas de conducción, preguntando: ¿por qué la escuela enseña menos que antes? ¿Por qué en la escuela pública los niños se atrasan más en aprender a leer que en la escuela privada? Investigaciones realizadas a comienzos de 1984 en las escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires registraron reflexiones de padres humildes quienes desanimados decían: "¿entonces, las escuelas municipales quedan para los hijos de los pobres y, por eso, en esas escuelas no se enseña a pensar?".

Porque de eso se trata: en la escuela se adquieren o se pueden adquirir conocimientos; se aprende o se puede aprender a pensar. Cuando la escuela distribuye conocimientos, desde que empieza a enseñar a leer y escribir, comienza a compartirse la propiedad del saber que algunos sectores siempre se reservaron con tanta avaricia.

La escuela pública efectivamente es una institución reproductora de la estratificación social y de la ideología que la justifica y lo es más gravemente bajo los poderes de facto; pero a la vez es una institución transformadora cuando el Estado debe, obligatoriamente, poner en práctica el derecho a la educación gratuita para que el conocimiento y la manera de lograrlo lleguen a todos, sin ninguna diferenciación. La escuela pública es una conquista histórica que los pueblos no deben perder en nombre de ilusorias divagaciones. Se trata de transformar su calidad, con medidas nada fáciles, pero posibles.

Defender, profundizar, ampliar, mejorar la escuela pública

De la calidad se hablará en futuras sesiones, como está previsto en el temario y su cronograma. También cuando se trate la estructura del sistema se discutirá la extensión de cada nivel. A este respecto anticiparé mi opinión ampliando la referencia de Weinberg, al recordar la declaración de un ministro reciente sobre la conveniencia de acortar el nivel básico. Ése fue un propósito permanente de ciertos sectores, que se manifestó en un proyecto para la provincia de Buenos Aires en 1903 y en otro para la Nación en 1916. Fue más claramente una constante de los proyectos sustitutivos de la ley de educación común que se presentaron desde 1966 en adelante. Todos, uno tras otro, tenían como nota fundamental el acortamiento de la educación popular limitándola a cinco años y, en algunos casos, a cuatro. Afortunadamente, entre 1966 y 1976, se organizó un movimiento popular de grandes proporciones para resistir estas reformas. Los docentes jugaron entonces un gran papel y sus acciones no se limitaron a detener el paso de esas leyes retrógradas, sino que fueron el motivo de la unificación de todos los gremios docentes —existían más de cien en el país—, en lo que ahora es la CETERA, uno de cuyos miembros es parte de esta comisión asesora, cuya presencia desearíamos más frecuente entre nosotros, para tomar parte más activa en la acción común que debemos realizar para defender, profundizar, mejorar y ampliar la educación popular.

EDUCACIÓN POPULAR

Héctor Félix Bravo

A primera vista parece útil definir previamente la voz "popular". Sin embargo, la afirmación de que expresa lo relativo al pueblo no resulta suficiente. "Pueblo" significa, por una parte, el conjunto de personas de un país (lo cual es demasiado extenso para el caso) y, por otra parte, la gente común o humilde de una población (impreciso en demasia). Renuncio, en consecuencia, a tal conceptualización, por incompleta e imperfecta. Estimo más apropiado entrar directamente en el tema, examinando la evolución del concepto educación popular, con preferencia en nuestra región. Para ello acudo al aporte de nuestro colega Gregorio Weinberg, en "Modelos educativos en la historia de América Latina". Y bien, acusando influencia de la Ilustración (siglo XVIII), la educación popular empieza a perfilarse por contraposición a la educación de elites (prevaleciente en el mundo hasta principios del siglo XIX).

Así, la educación popular es concebida como la instrucción de la mayor parte de la sociedad; aun, ampliando la cobertura, como la instrucción de todos los ciudadanos, lo cual, en ciertos países (Brasil, por ejemplo) representa, no obstante, una limitación, en la medida en que los esclavos y los indios no estaban cubiertos por ese beneficio. Esta concepción se funda en la necesidad de asegurar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes por parte de todos los ciudadanos. Más adelante,la doctrina enriquece el concepto al considerar que la educación constituye una herramienta para la transformación social y para la afirmación de la República con base en la democracia. En esta línea cabe recordar a Sarmiento (por *De la educación popular*, de 1849, y la *Memoria de educación común*, de 1855) quien promueve la finalidad para el cumplimiento de una triple función: política, económica y social.

Mas, la educación popular o educación común (también educación pública), asentada en los principios de universalidad, obligatoriedad, gratuidad y antisectarismo, estaba limitada al nivel primario, estimado suficiente para formar, no sólo al ciudadano, sino también la mano de obra necesaria para transformar la sociedad y cumplir la obra civilizadora que el tiempo nuevo demandaba. Obviamente, la educación superior estaba destinada a las clases altas, y la educación media seguía la suerte de la superior.

Resultaría incompleta e injusta la precedente caracterización de la educación popular en el siglo pasado, si omitiera las propuestas sistemáticas de Sarmiento y de José Pedro Varela, dirigidas a proveer educación a los sectores rurales, con miras a una sustancial modificación de las condiciones de vida en el campo. Al respecto, baste la referencia.

Ello no obstante, en tren de sintetizar, cabe la afirmación de que a lo largo del siglo XIX y aun bastante avanzado el presente, la educación popular estaba caracterizada por dos notas esenciales: una, la instrucción de la mayor parte de la sociedad (lo cual equivalía a educación universal); la otra, *ella era tarea de la escuela primaria, su máxima dimensión vertical.*

En los días que corren la anterior concepción ha sido modificada en tres dimensiones: 1ª) actuales sostenedores de la divisa proclaman la necesidad de una auténtica universalización de la enseñanza, que favorezca a todos, sin exclusiones; 2ª) las correspondientes oportunidades deben cubrir todos los niveles y todas las modalidades de la educación formal, proyectándose hacia el ámbito de la educación no formal, para responder a las expectativas de los adultos, en cuanto titulares de un derecho diferido; 3ª) la educación ofrecida —y esto es muy importante— habrá de tener en cuenta, preferentemente, las necesidades de las mayorías, o sea,las grandes masas.

Pero, más allá de las declaraciones, estudiosos de esos problemas sostienen la necesidad de un cambio sustancial en los sistemas vigentes para lograr la cobertura educativa

de las capacidades excluidas, en cuanto son muchos los que abandonan tempranamente la escuela. En efecto, no obstante los avances cuantitativos, existe una marcada incapacidad para alfabetizar —cuando menos— a toda la población y asegurar a todos los individuos en edad escolar —por prescripción obligatoria— un mínimo de educación regular, equivalente al ciclo básico de los estudios (entre nueve y diez años de escolaridad, como se ha sostenido en esta sala en anteriores oportunidades). Ello exige, pues, prioritar el reconocimiento de la vida social de los sectores populares, tanto como la adopción de metodologías educativas para que estos sectores se incorporen a la cultura escolar. Se trata, en definitiva, de evitar el rechazo de los educandos provenientes de las clases inferiores por parte del sistema escolar.

Y bien, para dar una respuesta adecuada a los problemas inherentes a la socialización de las masas, se impone privilegiar la educación básica; pero, en forma simultánea, hay que incorporar efectivamente a los grupos sociales de base al proceso de toma de decisiones en general y, en particular, respecto del plano educativo. He aquí por qué el tema de la educación popular es inseparable del tema de la participación en una sociedad democrática. Y ello corre parejo con la necesidad de un cambio cualitativo en la educación, con el fin de estimular el desarrollo de las capacidades intelectuales y el pensamiento crítico, precisamente con vistas a la participación social.

¿Cómo omitir en el examen de este tema los aportes de quienes conciben la educación popular como una praxis social inscripta en un proceso más amplio, orientado fundamentalmente a que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado? Ello excede, por cierto, las posibilidades de los docentes y aun del sistema escolar, en tanto la educación popular, o sea —tolérese la repetición—, la educación de los sectores populares constituiría una práctica política en busca de una sociedad más justa y también más igualitaria. En tal tesitura, ¿cuál debería ser la población beneficiada por la educación popular? Limitando las citas, diré: para Pablo Freire, los oprimidos; para los autores marxistas, en general, el proletariado. Con afán de análisis procede agregar: la clase obrera, los pobladores marginados, los trabajadores rurales, los pequeños y medianos productores de las economías regionales empobrecidas, los consumidores indígenas, etcétera.

Sin dejar de meritar la importancia de tales aportes, por mi parte estimo que la educación popular, como *desideratum*, debe ser concebida con más amplitud, en las tres dimensiones antes expuestas, comprensivas de la universalización, la democratización, la gratuidad y la consustanciación del servicio educativo con los intereses y las necesidades de las grandes mayorías. Mas, atendiendo a reclamos perentorios de nuestra realidad —sin que esto suponga una intencionalidad política circunscripta (por ejemplo, alentar la lucha de clases)—, reitero que corresponde asignar prioridad a la educación básica, hacer efectiva la participación de todos los individuos en la toma de decisiones, transformar el sistema educativo en consonancia con los requerimientos sociales y ofrecer a los educandos los elementos indispensables para su liberación.

30-VIII-86

EDUCACIÓN POPULAR

Buenaventura Bueno

Existe una gran cantidad de términos que penetran en nuestra vida cotidiana y prácticamente operan desde nuestra vida profesional con muchas implicancias políticas, pedagógicas y varias connotaciones. Es así que se están usando denominaciones, como la de educación popular, con distintas significaciones.

Educación popular es un término históricamente condicionado. El surgimiento de un término está condicionado por el momento en que nace. Por otra parte un mismo concepto puede sufrir cambios, modificaciones, que tienen que ver con la realidad en la cual está siendo utilizado.

Educación popular es un concepto viejo, ligado a la ascensión de la burguesía europea al poder y vinculado estrechamente con la escuela. Educación popular es, tradicionalmente, la difusión de la enseñanza, la ampliación de las oportunidades educativas para el conjunto de la población. Educación popular surge con el "ciudadano" y la escuela es un instrumento de formación de este ciudadano y de construcción de las nuevas naciones. Aunque todos estos nuevos conceptos: "ciudadano", "nación", encubran la cuestión de las clases sociales, de todos modos el desarrollo de la educación popular está inicialmente vinculado al desarrollo de la instrucción pública y por lo tanto a la formación de las naciones y del ciudadano. Está claramente vinculado a la gestión de la ciudadanía, a la conquista de la ciudadanía por determinados sectores, por el derecho a decidir, a elegir dirigentes, por el derecho a intervenir en la consecución del poder, por el de apelar a diferentes procedimientos jurídicos.

Tradicionalmente, en numerosos países latinoamericanos, educación popular está ligado con lo escolar, fundamentalmente con la escuela estatal, pero puede observarse, también en varios países latinoamericanos, que actualmente hay una tendencia —que consideramos peligrosa— a restringir cada vez más el concepto de educación popular a lo que se da fuera de la escuela, en programas de instituciones de la sociedad civil (iglesias, clubes, partidos políticos, sociedades intermedias). Esto tiene dos implicancias: 1) fuera del sistema escolar y 2) fuera del aparato del Estado.

Uno de los argumentos que esgrimen quienes impulsan esta tendencia es que el Estado, en esos países, no responde a las demandas populares en educación, que el Estado es enemigo del educador. Parten de una concepción totalmente negativa del Estado. Entendemos que en algunos casos se está tomando un período pequeño de la historia como si fuera el conjunto de la historia. Es decir, el Estado autoritario, militar, violento, que usa predominantemente la coerción en vez del consenso. Está tomada como la verdad única y definitiva con respecto al Estado. Por supuesto, de ese Estado las masas populares no pueden esperar nada. No va a formar ciudadanos, no va a defender la escuela.

Junto con esta concepción negativa del Estado, paralelamente se politiza el concepto de educación popular. La politización de la idea se da en el sentido de que si el pueblo no tiene nada que ver con el Estado, es el pueblo mismo el que debe encargarse de la educación popular por medio de micromovimientos auténticos, puros, perfectos y que estén orientados hacia la formación de la conciencia política.

Más aún, la escuela se constituye en el centro del ataque, como si fuera el instrumento sistemático de distribución de desigualdades. Lo que no se ve es que la escuela reproduce una sociedad contradictoria y por lo tanto reproduce todas esas contradicciones.

Estas reflexiones tienen por objeto establecer que también nos preocupa esta connotación que educación popular tiene para algunos sectores. Entendemos que ése no es el camino que debemos recorrer en la República Argentina. Creemos que hay que desconfiar de estos programas llamados educativos populares que niegan a la escuela, al instrumento sistemático. Sostenemos que se debe afirmar la escuela

CENTRO
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA

pública, devolverle su verdadera importancia, su sentido netamente popular. Y si la mayoría del pueblo argentino entiende que aquí el Estado es autoritario, no lo suficientemente eficiente, creemos que ni aun así le debe negar su papel protagónico —tal cual lo postulan algunos sectores—, sino que lo que corresponde es reformular la teoría del Estado, entendiendo que no se debe propiciar su expansión opresiva sino su eficiente adecuación a los requerimientos del cambio, bajo pautas genuinamente democráticas.

Obviamente, no sólo la escuela es educación popular. También hay otras formas populares. Los caminos que llevan a la concientización son múltiples y no pasan solamente por la escuela. Pasan por la vida social, por las oportunidades de una determinada coyuntura, por un determinado período de la historia. Todas esas formas también deben merecer nuestra atención.

LA EDUCACIÓN POPULAR SE DEFINE SEGÚN EL PROYECTO DE PAÍS

Gustavo F. J. Cirigliano

El significado de la expresión "educación popular" guarda relación con lo que se quiera decir con el término "pueblo", o con cómo se lo conciba y defina. Y previamente con cómo se conciba el término "educación". (Y aunque no es éste el momento para trabajar sobre el concepto de "educación", interesa consignar que muchas veces tenemos tendencia a exigir demasiado de dicho término en su uso habitual, cuando en realidad de verdad, la educación, de la que de hecho podemos hablar y a la que designamos —que suele ser la escolar—, es apenas y solamente la acción pública de una sociedad —Estado y otras instituciones— sobre sus ciudadanos. Tal vez sea ése un límite real. De modo tal que nuestras habituales expresiones como "formar la personalidad integral" pueden resultar excesivamente ambiciosas o fácticamente inadecuadas). Sigamos.

1. *La instrucción pública y el Proyecto del 80*

La educación popular en el pasado argentino significó de hecho "la instrucción pública". La recordada caracterización sarmientina de la instrucción pública incluía las siguientes notas:

1. Se trata de una institución moderna, nueva
2. dirigida al sector popular
3. que resulta de disensiones del cristianismo
4. y se trata de un derecho
5. fundado en el espíritu e ideal democráticos.

Y el fin de la "educación popular = instrucción pública" es el de:

— preparar a las nuevas generaciones
— masivamente
— para el uso de la inteligencia individual
— a través del conocimiento de las ciencias y de los hechos
— que permitan formar la razón.

Históricamente, luego, dentro del P.80 la educación popular adquiere un significado todavía más preciso en cuanto a sus contenidos: brindar la ideología del Proyecto, cooperar en el cambio de la población, europeizar culturalmente, y argentinizar al hijo del inmigrante. Para cumplir esos fines se dirigió a los sectores populares: los hijos de los inmigrantes y de los nativos.

Y de hecho la "educación popular = instrucción pública", para el logro de aquellos cuatro fines propuestos, coincide con la oferta (y donación) de la "escuela primaria". Esa idea elaborada en *De la educación popular* de Sarmiento, de 1849, se concreta con la primera Escuela Normal que se funda en Paraná en 1870 y definitivamente en la ley 1420 de 1884. Treinta y cinco años se requirieron para que la idea se hiciera primero "real" y luego "norma o deber".

Existe un aspecto netamente progresista en el P.80 y es que cree efectivamente en la promoción del hombre a través de la educación. Por ello invierte esfuerzos y recursos en esa tarea, pues "europeizar" no significa sólo una concertación económica asentada en el cultivo de la pampa y en la exportación —ferrocarriles y puerto mediante— de sus productos para la obtención de manufacturas, población y cultura. No se alcanza la europeización si la educación no llega a todos. En ello se compromete la naturaleza misma del Proyecto. (Lo que puede explicar, a su vez, el tradicional y reverencial respeto y reconocimiento a la ley 1420.) A la par debe "argentinizar" a los hijos de la inmigración para constituir la población unificada del Proyecto. Y argentiniza a través de la modalidad escolar, con énfasis en ciertos elementos formales como los símbolos patrios, con la propagación de los componentes ideológicos y con la difusión de una historia elaborada *ad hoc*.

Para esa idea central de país y para ese objetivo de la cación dentro del Proyecto, Sarmiento diseña y realiza e cuenta más) un modelo que hace posible la educación a todos. Componentes de ese modelo son, entre otros:

— una escuela primaria por población de 1500 habi- es
— una escuela normal por provincia o ciudad impor- e (y no sólo en el espacio privilegiado por el Proyecto e es la pampa ondulada)
— la mujer como maestra
— la biblioteca pública como continuidad del leer y cribir
— la Escuela Normal de Paraná como base de operaciones del normalismo, y lugar clave de formación
— la tecnología pedagógica de las maestras norteamericanas
— la ideología pedagógica: normalismo, magisterio como apostolado, lucha contra la ignorancia.

La entonces clara articulación de los componentes dentro del modelo y su vinculación con el Proyecto político central, ahora puede ser vista como desajustada cuando aquel Proyecto se ha completado o extinguido debido al cambio de las condiciones mundiales, particularmente las económicas. Más todavía cuando la Argentina aparece reclamando un proyecto político unificante, un Proyecto Nacional que articule la mayor parte de las actividades y les dé sentido en torno a un tema central de la trama argumental, con la misma pertinencia y evidencia con que lo hicieron el proyecto independentista de San Martín, Belgrano y Güemes, y el P.80 de Alberdi, Sarmiento, Mitre y Roca.

Se ha señalado con acierto la permanencia de creencias anacrónicas que terminan por volverse pensamientos desorientadores cuando no simples prejuicios. Aun hoy continuamos repitiendo frases que no poseen la significación de otro tiempo. Se sostenía en el siglo pasado que una escuela que se abría era una cárcel que se cerraba. Hoy quizá trasplantando seguimos afirmando que con más educación se consolida la convivencia y se afianza la democracia, por lo que resulta paradójico comprobar que no han sido los sectores carentes de educación los que han promovido y realiza-

SIN VALOR COMERCIAL

do los golpes contra los gobiernos constitucionales y contra *la democracia, sino los que más educación tenían*. No valdría, pues, por tanto una mecánica identificación de la extensión educativa con la conducta democrática. Se requiere, hoy, una cualificación de esa educación.

Por lo que no se insistirá suficientemente sobre la *necesidad de poseer explícita y definida la idea del país*, el Proyecto Nacional, ya que sin él las proposiciones educativas se presentan todas como de igual valor, por cuanto todas reclaman el mismo derecho a ser tenidas en cuenta. Es ilustrativa una frase de Sarmiento que revela cómo lo que se *haga en la educación tendrá que ver con la idea o proyecto* de país: *"Tucumanos, enseñad a leer a todos para que haya carga para el ferrocarril"*, y lo curioso es que la frase, para nosotros obscura, era entendida por todos en su tiempo. Entendían con inmediatez la vinculación entre educación, ferrocarril, cereales, pampa, progreso y cultura europea.

Una primera acepción de "educación popular" será pues la que identifica la educación popular con la instrucción pública y ésta con la escuela primaria. Quienes continúan esa línea, aun modernizando el enfoque, extienden la educación popular *más allá del límite tradicional de la escuela primaria* a la par que postulan la inclusión de nuevos contenidos e instrumentos.

De todos modos parece, frente a esta primera acepción, que la educación popular no puede simplemente reducirse —muchos coinciden en ello— a una mera actualización de la escuela primaria (porque se trata de otro proyecto de país), ni a un ajuste en el número de años (lo que configuraría un simple arreglo cuantitativo), ni a una imitación aun inteligente de lo que otros países están realizando (se equivocaría el sentido del desarrollo adoptando como propios los fines ajenos aun cuando estos pertenezcan a otro proyecto; se optaría por el crecimiento antes que por el desarrollo).

Respecto de esto último cabe agregar que se considera el *crecimiento* como un mero incremento cuantitativo o una acumulación de más objetos y bienes, mientras que se considera que el *desarrollo* consiste más bien y por el contrario en el logro de los objetivos que uno *se propone como propios*. De tal modo variaría el modo de categorizar a ciertos países como "desarrollados"; en algunos casos serían

[illegible]lemente "crecidos". Y podría considerarse a algunos [illegible]s menos crecidos como adecuadamente desarrollados [illegible]nto *se aproximan al logro de sus propios objetivos en el marco de sus propios valores* (y no al de los países que se suelen aceptar como modelos, dando por sentado un único y lineal camino de desarrollo). En algún caso, el aumento [illegible] el número de suicidios o de usinas nucleares sería para un país dado un indicador de falso crecimiento y de retroceso en su verdadero desarrollo: aproximación a sus propios objetivos.

2. *La educación popular en enfoque latinoamericano*

Una segunda acepción de educación popular, opuesta a la anterior, se desarrolla a partir de considerar a aquélla ("educación popular = instrucción pública") como una educación "oficial" que, respondiendo a los intereses de una clase o sector social, termina por postergar y enfrentar las formas educativas populares ya existentes o impedir las manifestaciones populares que surjan frente a la imposición de esa cultura oficial. "Desde la época colonial existió en América Latina una acepción de 'educación popular': aquélla *dirigida* a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; este tipo de educación se diferencia de aquella que tenía como destinatarias a estas últimas", citamos de una expositora a quien preocupa este tema y que cuestiona la identificación entre educación popular e instrucción pública, y agrega: "D.F. Sarmiento —arquetipo del 'instructor público'— tuvo una verdadera pasión por la educación primaria, considerándola un medio para la modificación de las costumbres, ...para civilizar". "Estimularon permanentemente su penetración en los sectores oprimidos, articulando los proyectos educativos con las políticas tendientes a la construcción de la hegemonía burguesa liberal. Educación general, común, laica, obligatoria y estatal fue considerada sinónimo de educación popular." "El elemento de mayor importancia en esta concepción que critico es la persistencia de concebir al pueblo como destinatario..."

Este enfoque concibe la educación popular como la resistencia a las formas dominantes de la educación oficial, y

como el intento de preservación de la propia identidad en tanto expresión de las *propias necesidades*. Y *cuestiona* fuertemente la modalidad educativa en la que los sectores populares son vistos como meros destinatarios de la acción educativa. "La pedagogía popular de P. Freire ha sido un hito muy importante en la construcción de una pedagogía popular latinoamericana... Freire planteó una pedagogía que no preconstruye al sujeto sino que se propone como tarea educativa la liberación epistemológica,es decir, la liberación del sujeto social —del pueblo— de los obstáculos... Que los niños que provienen de los sectores oprimidos conozcan su realidad contradictoria y no que sean meros depositarios de un saber inerte."

3. *El pueblo*

Nos aguarda el enunciado inicial: ¿qué cabe entender por "pueblo"? Naturalmente existen diferentes propuestas. Las siguientes consideraciones ensayan englobar algunas de ellas.

El planteo de la educación parece tradicionalmente condenado a oscilar entre dos polos: el individuo y la sociedad. Así se han originado dos líneas en énfasis: la del *educere* y la del *educare*, del individualismo (o naturalismo) y del sociologismo pedagógico, del desarrollo de las potencialidades y de la acción de las generaciones maduras sobre las inexpertas, etc. Y también los subsiguientes intentos por conciliar la polarización.

Dentro de esa bipolaridad resulta difícil introducir el *fenómeno y el concepto de "pueblo"*. Vale la pena intentarlo mediante una analogía histórica: en la historia de Israel *fue la Alianza o el Testamento el que organizó a un grupo* social o comunidad en "pueblo". Similarmente podría verse hoy al *pueblo en tanto sujeto de un proyecto de país* o Proyecto Nacional (P.N.). El P.N. diferencia pueblo de sociedad y de comunidad; el pueblo parece reclamar o reservarse otra caracterización que la de comunidad o sociedad. Hemos escrito en otra ocasión: "El pueblo es el sujeto transformador y su existencia es la realidad decisiva y verificadora". "El pueblo, en tanto existente concreto y sujeto plural, es el eje que *verifica* todo en su propia existencia histórica." "El pueblo en tanto *sujeto histórico* se puede presentar como una unidad de hombres desindividualizados pero nunca despersonalizados, ya que *son* personas en la intercomunicación con los otros, y en la diaria conquista de la libertad y de la dignidad, y no en un supuestamente complejo proceso interior individual. Los hombres, unidos en pueblo, no se vacían en los otros sino que se enriquecen de los otros."

En verdad es un proyecto el que constituye u origina a un pueblo. "En una concepción existencial, la existencia precede a la esencia. El pueblo con sus necesidades precede a la esencia de hombre argentino,luego definible por: las necesidades *resueltas*. El pueblo argentino en su condición de oprimido (*existencia*) precede y origina al hombre plural liberándose y liberado (esencia). El pueblo construye a partir de su existencia *concreta un proyecto* vital que al realizarse es su esencia."

El proyecto puede, a su vez, ser visto, bajo otro aspecto, como la realización de un llamado (llamado que en el ejemplo citado provino de *Jehová*). Llamado que hoy viene de los otros, de las necesidades de los otros (que en algún sentido es lo mismo que *venir de Dios:* "tuve hambre...") que nos apelan, reclaman, interpelan desde su misma necesidad constituyéndonos en respuesta. En tal sentido forman el pueblo los sujetos que se comprometen con el proyecto; y aun los que se opongan dentro del *mismo* P.N.

En virtud de la entrega que hace el pueblo respondiendo a ese llamado y comprometiéndose en ese designio histórico, resulta visible que se ha producido como una transferencia a un orden sobrepersonal de las características de la persona, considerada como sujeto que se entrega a un llamado o vocación a través de un proyecto existencial (que da esencia a su existencia). El pueblo es así el sujeto plural y sobrepersonal que respondiendo a un llamado (que son las necesidades de los otros) realiza, a través de su donación y entrega, un proyecto (nacional) existencial, un designio histórico.

4. *La educación por el pueblo*

La educación popular tiende hoy —puede concluirse—

más a ser vista como "del" pueblo o "por" el pueblo antes que "para" el pueblo, tal como en gran medida lo determinaba la tríada "educación popular = instrucción pública = escuela primaria". El pueblo reclama convertirse en el *sujeto* de la educación antes que ser simplemente el *beneficiario* de algo determinado por otros, aun cuando ello sea la formación de la personalidad, la participación en bienes culturales universales, la dotación de conocimientos científicos o la capacitación en determinadas técnicas. La meta parece, según tales enfoques, que el sujeto plural pueda, como protagonista, construir su propia educación, lo que prerrequiere no "dársela" como terminada. (¿Cómo se habrá de conciliar esa demanda y pretensión con el hecho real e innegable de la existencia de grandes valores culturales ya existentes? La solución habrá de venir del mismo proyecto de país. Es éste el que privilegia los contenidos culturales que vehiculizará la educación.)

Pero el pueblo sólo puede ser verdadero sujeto de la educación si a la vez es el verdadero sujeto del P.N.

Recordamos que este sujeto no es un sujeto individual. "El pueblo es el sujeto plural del nuevo P.N." consistente en la integración de los pueblos latinoamericanos para la liberación continental. *El pueblo es una comunidad de personas*, donde todos son sujetos. Y donde *alguien sólo* podrá ser persona si los demás lo son. Y donde todos son personas que buscan convertirse en donación. Y donde el tramo final de la entrega es la integración con los otros pueblos. Así se constituye el sujeto pueblo que se realiza dándose.

Se carece todavía de una consentida "teoría del pueblo" que pudiera dar respuestas *satisfactorias a preguntas* como: ¿existen los derechos de los pueblos, así como se reconocen los derechos individuales? Y, ¿cuáles son ellos en tanto diferentes de los individuales? Y en torno a estos temas plantea una una inquietud: ¿cómo ahondar en estas reflexiones sin caer en la sospecha o en el riesgo real de colectivismos y totalitarismos?

Siempre nos queda un recurso: el *mismo* P.N. *es el que* a su vez, dialéctica y envolventemente define a su propio sujeto, al pueblo (en nuestro caso, los pueblos de la América Latina). Internándose en esa dirección quizá se pueda encontrar un hilo para hablar desde *otro ángulo* de la educa-

ción popular, vista como educación "por" el sujeto plural pueblo. La educación por el pueblo se entendería como una tensión dialéctica entre dos componentes: un sujeto que se educara donándose y una acción de *transformación cultural y social* pautada por un proyecto histórico.

Recapitulando. Se han recordado tres concepciones de educación popular.

1. El enfoque sarmientino de la instrucción pública, que se ve actualizado en algunos continuadores.

2. La educación popular entendida como el esfuerzo de preservación de la identidad y la cultura frente a la imposición de las elites dominantes.

3. La educación dentro de un proyecto de país. Educación popular sería la educación en un P.N., en el que el pueblo fuera el sujeto del P.N.

3. *Proyecto de país y sistema educativo*

Ya nos hemos encontrado con el sujeto del proyecto: el pueblo, pero hasta que no se explicite o se convenga en cuál es el proyecto de dicho sujeto, y cuáles sus componentes, no será muy congruente ni fundamentado precisar el sistema educativo, su estructura, la educación primaria, media, superior, universitaria, el currículum, etc., porque no habrá de dónde extraer coherentemente las normas y propuestas. A no ser que se intente un mero calco de algún otro país al que se adopte como modelo o se resuelva una arbitraria selección de varios países modelo, supuestamente deseables. Pero para adaptar hay que adaptar nuestros propósitos a los de ellos, es decir, aceptar estar en el proyecto político de otros. Reaparece —vemos— el requerimiento de P.N., de idea de país, como algo no obviable. No puede evitarse, por otro lado, la dificultad y contradicción que crea la expresión "proyecto nacional" (P.N.) cuando ha de incluir en sí la superación de lo nacional, cuando apunta a superar la frontera nacional para integrar e integrarse en una comunidad de pueblos. Por lo que a veces parece mejor usar el término *"proyecto de país"* (o proyecto político o proyecto histórico), aun cuando la expresión P.N. resulta como abundantemente consagrada.

Si carecemos del perfil de país, desmenuzado con sufi-

ciente precisión, va a resultar muy difícil determinar su sistema educativo, con la claridad y congruencia que tuvo el del P.80, que partiendo del tema central "europeizar" determina desde el rol de la maestra hasta temas minúsculos pero sabios condensadores de la ideología, tales como el puerto o la vaca.

Si no conocemos el perfil de país, ¿cómo habremos de elegir entre diferentes alternativas? Nunca sabremos —más allá de la costumbre o los prejuicios— si habrá que enseñar portugués o inglés, una química despreocupada de consecuencias sociales o no, si enfatizar la literatura francesa o la peruana, si sostener una historia que condena al Paraguay o una que nos unifique, si los mapas de nuestro país concluyen en los límites o imaginamos un nuevo mapa que nos integre, si continuamos en la cultura del país vecino o éste es una abstracción prescindible, si enfocamos la economía como fragmentada por los límites políticos o dentro de un marco que abarca a nuestros vecinos.

Dewey sostenía que cada contenido de enseñanza tiene a la vez un valor *intrínseco* y un valor *instrumental*, pero que se incluye en un plan de estudios por su valor instrumental, ya que por el valor intrínseco (que no resulta comparable) todos merecen incluirse. El proyecto de país —agregamos— en nuestro caso es el que orienta la decisión.

Reaparece el tema pendiente: ¿cuál es el P.N. explicitado y cuáles sus componentes? ¿Cuáles los componentes de un sistema educativo coherentes con y conducentes a aquel P.N.?

Sin la idea de país, sin el proyecto, no está muy claro qué hay que hacer en educación, como presuntamente nos puede estar ocurriendo hoy cuando no sabemos si hay que formar ingenieros nucleares o ingenieros en ecología, si economistas o teólogos, si banqueros o agricultores. (Pero dado que el mayor número de los estudiantes universitarios sigue carreras de Ciencias Económicas, alguien estaría tentado a concluir que el país puede andar mal en cualquier área menos en economía, o también puede concluir que tal abundancia es congruente con el proyecto de "país banco" cuya tarea central resultaba ser la de la especulación financiera.)

Fuera de la inercia de seguir en lo que se está, no está claro qué hacer. Porque sin Proyecto de País, para decirlo

...o risueño con las palabras de E.S. Discépolo (de

"ya nadie comprende
si hay que ir al colegio,
o habrá que cerrarlos
para mejorar".

...1986.

SENTIDO Y ALCANCE DE LA EXPRESIÓN EDUCACIÓN POPULAR

Gilda L. de Romero Brest

Desearía agregar algunos puntos de vista y perspectivas sobre las cuestiones que se han planteado hoy aquí acerca del sentido y alcance de la expresión "educación popular".

En las intervenciones precedentes se presentaron varias interpretaciones relativas a los alcances del referente empírico al cual alude la expresión "educación popular". Y en la última se señaló la importancia de la idea de "universalidad" como una de las claves para interpretar su sentido: se aclaró que tal idea sugiere que se trata de "educación para todos". Esta expresión muy próxima al lenguaje corriente ha ganado reconocimiento y lugar en los repertorios de terminologías técnicas de la educación contemporánea —quizá por claridad y transparencia—, y por esta vía "educación popular" significa educación de *toda la población*. En vista de la heterogénea composición de esa población global, se han formulado a la vez algunas precisiones tendientes a destacar diferencias de orden socio-económico-cultural, según residencia rural o urbana, también según sexo. Mi intervención se propone agregar una precisión más que introduce la distinción según edad o grupos de edad. Pretendo así marcar que los enunciados "educación popular" y "educación para todos" indican asimismo educación que incluya tanto a los jóvenes cuanto a los adultos.

Las precisiones ya hechas más la que agrego se asocian, obviamente, con las ideas de democratización, justicia e igualdad de oportunidades. Vale decir, se apoyan en la afirmación del derecho generalizado a la educación. Y ese derecho se funda en la reconocida y legitimada necesidad

individual y social de asegurar la *universal* y también *permanente* adquisición del bagaje de valores, ideas, conocimientos, técnicas, habilidades, actitudes y herramientas de toda suerte que permitan a *todos*, cualquiera sea su edad y en cada momento de la vida, llevar a cabo las conductas y desempeños social e individualmente necesarios, esperados, deseables y posibles en cada sociedad y cultura en su particular circunstancia histórica. Este punto de vista de la denominada "educación permanente" —que con un enfoque dinámico y dialéctico admite las contradicciones, dificultades y barreras que las sociedades presentan para su cumplimiento— pretende reconocer que asiste derecho a toda la gente, de cualquier edad y etapa vital, a beneficiarse de las acciones sociales organizadas para cumplir funciones educativas estimadas pertinentes. Esto es, coloca en primer plano la idea de que el derecho a la educación no se reduce a la edad juvenil, que excede ampliamente sus límites, y se extiende a lo largo de la vida: es derecho diferible e inamisible —no se pierde con el transcurso de los años—.

Admitir tal extensión del derecho a la educación, lógicamente conduce al reconocimiento de la responsabilidad de los poderes públicos de garantizar la provisión —directa o indirecta— de los servicios que permitan su concreción real. Garantizar la provisión de los servicios no implica —como decimos— dispensar directamente la totalidad de la oferta que requiere la continua atención de la población adulta total; implica sí tomar las providencias que tornen posible y faciliten la regularidad de los servicios y su adecuado despliegue en términos de diversidad, pertinencia y eficacia.

Aceptar este alcance de la educación popular o educación para todos y la exigencia de garantizar la provisión de los servicios por los medios idóneos no deriva exclusivamente de la adhesión a los principios y requerimientos de un real orden democrático, que marca la perentoria necesidad de concretar acciones destinadas a lograr avances en la igualdad de oportunidades en razón de la justicia social. Se origina, legitima y hasta se impone con similar fuerza por la afirmación de su funcionalidad para lograr la buscada aceleración y generalización del desarrollo global del país y sus correlatos de autonomía y autodeterminación, insertándose en la corriente ancha y veloz de los multifacéticos avances

científico-tecnológicos a fin de estrechar la [illegible] países centrales. Desde esta óptica, pues, la "educación para todos" o "educación popular" conforma legítimo y necesario requerimiento de doble faz: por una parte, la búsqueda de una aproximación a la igualdad intergeneracional de oportunidades de formación para la calidad de vida colectiva y, por otra, la ineludible respuesta a la demanda nacional de operadores capaces de poner y mantener en marcha un desarrollo global entendido como continua autoconstrucción del futuro deseado en sus dimensiones, socio-político, económico, científico, tecnológico y cultural en su sentido más amplio y rico.

Hemos dicho muchas veces, pero no parece ocioso repetirlo una vez más, que los adultos, que "están en las cosas", en las acciones, responsabilidades y decisiones: en el gobierno, las instituciones, la producción de bienes, servicios y toda suerte de objetos simbólicos y concretos, han de ser atendidos en sus constantes necesidades de educación para un más rico, diversificado, eficiente y creativo desempeño y productividad en todos los ámbitos de acción en los que operan teniendo en cuenta ciertas orientaciones clave. La población activa ha de ser "políglota", en el amplio sentido que esto tiene en la era de las comunicaciones de alta complejidad, a través de cuyas redes circula, vertida en variedad de lenguajes y códigos, una multiforme masa de información de un volumen sin precedentes. Ha de ser igualmente cotidiana consumidora, competente operadora y potencial productora de conocimiento y tecnología, para que el país se aproxime a la posibilidad de ubicarse y tener presencia en un "nuevo orden científico-tecnológico internacional", hecho que sin duda supone asimismo procurar "un nuevo orden educacional" en esa misma dimensión planetaria. Y de ese grupo de edad se espera igualmente que sea capaz de asumir, con adecuada información y eficaces técnicas de acción, las expectativas de una ética del compromiso de participación en la construcción de un país de bienestar colectivo, de solidaridad generalizada, libertad y justicia aseguradas. Todo ello solicita un constante reequipamiento con nuevos recursos y herramientas, ya sea por obsolescencia o inoperatividad de las precedentemente adquiridas o por la disponibilidad de otras nuevas de imperioso empleo en los diversos ámbitos y quehaceres cotidianos; esto es, torna inevitable la permanencia en carrera educacional.

En este punto corresponde hacer una aclaración más respecto de las expresiones educación popular y educación de adultos. Consideramos que ambos enunciados tienen un alcance más amplio que el comúnmente atribuido. Por lo general, con ambas expresiones se alude a una educación compensatoria de formación inicial básica y destinada a sectores marginales de la población, a los grupos más carenciados y desfavorecidos: casi siempre se refieren a una educación de la pobreza. Aquí asignamos un alcance más amplio e inclusivo a ambos enunciados: consideramos que se refieren a *toda* la población adulta, y que abarcan tanto a los sectores desfavorecidos, que requieren una educación que repare la injusticia de su insuficiente educación y los coloque en condiciones de avanzar por el camino normal de la mayoría de su grupo de edad, cuanto al resto de la población. Y se espera que, si las acciones respecto del sector más débil se cumplen adecuadamente, *toda* la población pueda gozar de modo equitativo de los servicios de una educación "operativa al día", que cumpla funciones de actualización, perfeccionamiento, especialización, reciclaje, reconversión y otras similares para todos los quehaceres de la vida social y privada.

De este modo, reconocer la legitimidad de la "educación popular" o "educación para todos" conduce a reconocer la legitimidad de la "educación permanente" sobre bases reales que sobrepasan una mera formulación ideológica. Hoy esta educación ampliada, que emerge como respuesta inexcusable para atender las necesidades de jóvenes y adultos, se impone cada vez con mayor fuerza y solicita conceder prioridad equivalente a los requerimientos de los diversos grupos de edad. Conceder prioridad equivalente no implica, como es lógico y sabido, ampliar el sistema formal para reintroducir y mantener a la población mayor en la escuela —en cualquiera de sus niveles y modalidades—, aunque sea de modo recurrente y periódico; en el mejor de los casos esta solución sólo conformará un fragmento menor de los servicios necesarios para ese sector de la población. Conceder prioridad equivalente significa proveer lo necesario para ese sector de la población. Conceder prioridad equivalente significa proveer lo necesario para asegurar

una adecuada oferta de servicios para satisfacer necesidades adultas, como dijimos más arriba y no repetiremos aquí. Y esos servicios, en su mayoría extraescolares y de educación no formal, conforman ya hoy respuesta de significativo volumen y diversificado carácter en gran parte del mundo, también entre nosotros. La educación permanente se despliega así en lo que hemos denominado el "doble circuito": el circuito de la educación escolar formal y el circuito de la educación no formal, que ofrecen y se caracterizan respectivamente por el cumplimiento de funciones diferentes que operan de modo concurrente y complementario. Y de esas funciones estimamos importante subrayar la que consideramos central e inexcusable para el sistema de educación formal. Nos referimos a la función básica de conducir a toda la población hasta alcanzar el estándar de logro, que designamos de "autonomía y autosuficiencia" educacional, que permita y asegure la capacidad para moverse libremente, con posibilidades de éxito y beneficio, a lo largo y a través de toda la oferta educacional y de modo muy especial en el amplio, diversificado y variable campo de la educación no formal, que constituye el denominado "segundo circuito".

Esta postura ya ha dejado de ser cuestión remota o utópica, sobre todo si consideramos la cantidad de países que han incluido en su legislación desde hace bastantes décadas la posibilidad de cumplimiento de una educación para la población adulta, de carácter no formal, aunque todavía en muchos casos el beneficio se dirija a la población económicamente activa. Citaré, a título de ejemplo, el derecho a 150 horas anuales de educación, con percepción del salario, obtenido inicialmente por el gremio de metalúrgicos en Italia y ampliado con algunas variaciones, al resto de la mano de obra. Y subrayaré que ese derecho no se limita a la capacitación laboral sino que incluye y de manera muy explícita y clara a la *formación general* necesaria para la vida y la participación en todos los ámbitos de la actividad social, política, comunitaria, familiar y cultural en su sentido más amplio. A ese respecto, recordaré una difundida anécdota narrada por actores y testigos del largo proceso de negociación de esa conquista de los trabajadores italianos. Durante la discusión que se llevaba a cabo sobre este asunto en una de las más grandes industrias, según se cuenta, uno

de los empleadores preguntaba a los obreros qué era lo que realmente pretendían hacer con esas 150 horas de educación y dijo: ¿también aprender a tocar el clavicordio? Y la respuesta fue: sí, por cierto, y de modo principal.

La cuestión alude claramente a la importancia cada vez mayor que se asigna a la educación general como factor clave de la igualdad de oportunidades. Tiene que ver con la devaluación de los certificados y títulos como garantía de obtención de beneficios y oportunidades laborales, sociales y de toda otra índole cuando esas credenciales se generalizan en la población. En efecto, los sectores sociales que conforman el grupo de los recién llegados a los niveles que confieren títulos habilitantes de cualquier nivel, aun los universitarios, no tienen las mismas chances que quienes les precedieron en el acceso a la oportunidad educacional más elevada o de mayor prestigio o privilegio. Y de este modo ocurre que la distribución de las ocupaciones no se asocia ya tan directamente con la certificación profesional, que puede tornarse requisito necesario pero no suficiente; el acceso a las ocupaciones o posiciones vuelve así a vincularse con formas más generales de la educación y de la "cultura", muchas veces lograda de modo adscriptivo en función del origen familiar y de los grupos sociales de pertenencia. La cuestión de aprender a tocar el clavicordio adquiere de este modo su cabal significación.

Esta argumentación relativa al alcance y sentido de la educación general no sólo reviste central importancia desde la perspectiva de la *democratización* de la educación y la justa distribución de oportunidades. También ha de señalarse su crucial significación cuando se plantea la incidencia de esa educación en la formación de agentes idóneos, capaces de llevar a cabo las acciones que solicita un *desarrollo global* del país que, además del sector económico, se concrete en los ámbitos político, social, científico-tecnológico y de la cultura en todas sus manifestaciones y aspectos.

EDUCACIÓN POPULAR

Gregorio Weinberg

Desearía exponer algunas reflexiones acerca de un tema planteado en la sesión anterior con bastante eficacia, retórica por lo menos, lo que él llamó la batalla de los 7 grados. Se nos convocó a redoblar los esfuerzos en función de la denominada batalla de los 7 grados. Quiero manifestar de entrada que no estoy de acuerdo con ese criterio y, por razones de honestidad intelectual, explicar en qué consiste mi desacuerdo con ese planteo. No lo comparto porque creo que ése es un objetivo del siglo XIX, es decir, implícitamente se está confundiendo EDUCACIÓN POPULAR con EDUCACIÓN PRIMARIA o, para decirlo de otro modo, convirtiendo esos términos en sinónimos fuera del tiempo; cuando eso corresponde a la política de la época sarmientina y evidentemente a la primera etapa de la revolución agrícola e industrial. No desconozco, y ninguno de nosotros lo ignora, el drama del analfabetismo, de la deserción, del desgranamiento, pero esas son deudas que tenemos porque no se han cumplido los propósitos que se había propuesto el país durante la centuria pasada. Son deudas, y como tales deben ser tratadas y no fijárselas como objetivos. Agobia a la sociedad argentina el analfabetismo, agobian la deserción y el desgranamiento, pero insisto en que ésos no pueden ser los objetivos fundamentales de una política educativa. Son deudas impagas, somos responsables de ellas. Ahora bien, si se me permite tomaré un símil, y lo hago sin ser economista, con referencia a la deuda pública, tema hoy tan debatido. Por supuesto que éste no es lugar para discutir el problema de nuestra deuda pública, ni soy especialista, aunque como ciudadanos podemos tener una opinión formada. Pido disculpas por la generalización un poco simplista al decir que si nos fijásemos una política económica y financiera que apuntase a sólo abonar la deuda no podríamos cumplir con ese propósito; la meta debe ser mucho más ambiciosa, mucho más amplia, fijarse un horizonte mucho más trascendente para que, entre otras cosas, permita el despegue del país, el desarrollo, etc., y poder pagar la deuda pública. Si solamente nos propusiésemos pagar la deuda pública como objetivo político, ésta nunca podría pagarse. Ahora tomo este símil y lo traslado a la política educativa. Si nos proponemos como objetivo de la política educativa, como centro de gravedad de esa política, eliminar el analfabetismo o reducir sensiblemente la deserción, no cumpliremos con ninguno de estos dos propósitos. Debemos plantearnos una política educativa pensada para el siglo XXI, con requisitos mucho más amplios, mucho más audaces. Una política tan atrevida que, entre otras cosas, pague esa deuda que pesa sobre nuestras espaldas y de la cual en cierto modo también somos responsables, y se llama analfabetismo, desgranamiento, deserción. Creo que aquí nos acercamos a otro punto que requiere definir qué se entiende por educación popular, puesto que hoy, por lo menos para mí, educación popular es mucho más que educación primaria. Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, ya dijo en el siglo pasado, que proponía una educación para la vida, para el trabajo y para la democracia.

Me pregunto si ahora un graduado de la escuela primaria podría desenvolverse en la vida, podría desenvolverse en el trabajo, participar en la democracia, si sabría qué es un partido político, si sabría qué es un sindicato, si estaría calificado para hacerlo. Creo sencillamente que no. Además estamos pensando, por lo menos tal el propósito de la convocatoria, en una política educativa para el siglo XXI. Considero, entonces, que uno de los temas que debemos discutir consiste en precisar qué debe entenderse durante las próximas décadas por EDUCACIÓN POPULAR. Esto, a su vez, por supuesto, estará históricamente condicionado. Estimo que mal podemos, en las actuales circunstancias, establecer cuántos grados se requieren, pero desde hace veinticinco años estoy luchando por añadirle tres más, modificados sustancialmente, es decir, diez años dejando de lado la preescolar, diez años por lo menos de educación obligatoria.

No sé si eso corresponde o no corresponde, es un tema a discutir y quizás al cabo de varias décadas lleguemos a sostener uno de los objetivos ya planteados, que se ha insinuado varias veces en nuestro país y en muchos otros países, la escuela media obligatoria. De todos modos, estimo que el planteo más correcto, por lo menos a mi juicio, es preguntarnos cuál es el mínimo que correspondería a las necesidades esenciales, básicas, durante las próximas décadas, qué debe entenderse en última instancia por educación popular. Educación popular que permita participar en el mundo del trabajo, en el mundo de la cultura, en el mundo de la política y que capacite efectivamente para la vida.

Con posterioridad, y en el transcurso de los debates, se ha relativizado la propuesta de los otros días y de este modo perdió la eficacia que suscitó cuando días pasados se nos convocó para la batalla de los 7 grados. De todas maneras, quienes sostenían esa posición estaban expresando algo que está implícito en el pensamiento de casi todo el sistema educativo argentino, que es identificar educación primaria con educación básica. Creo que ése es un prejuicio peligroso que deseamos superar, ya que está implícito. Permanentemente esto se puede advertir, inclusive hasta en nuestras universidades y en muchas facultades del interior del país. Además, por supuesto, coincide con la gran preocupación de los problemas del analfabetismo, de la deserción, etc. El otro aspecto que quisiera señalar es el siguiente: históricamente, en ningún país del mundo, en ninguna época histórica, se ha dado un proceso homogéneo y permanente en materia de desarrollo educativo, es decir, que nunca se cumplió primero la escuela primaria, después se decidió pasar a la secundaria y posteriormente a la universitaria. No hay nada de eso. En países desarticulados como los de América Latina, la situación es mucho más dramática. Los desfasajes, las asincronías son mucho más pronunciadas. En este momento, Brasil tiene, creo, una tasa de crecimiento de la matrícula universitaria que debe estar entre las más altas de la historia, por motivos que se pueden considerar después en detalle si interesara. Pero esto coincide con la existencia de bolsones de decenas de millones de analfabetos, y ello evidencia de algún modo los caracteres, los rasgos del proceso histórico irregular, espontáneo que se está desarrollando en América Latina.

Además se me ocurre ahora plantear una paradoja. Supongamos que por arte de magia conseguimos que todos los niños de nuestras provincias cumplan con la obligatoriedad que establece la escuela primaria, que aprueben el séptimo grado y no más; cursen una buena escuela primaria, juzgo que de allí resultaría que nuestro país se empobrecería porque estaríamos entregando a los niños inermes a la sociedad de consumo, ya que no los habríamos calificado para que tengan un espíritu crítico e interpreten los mensajes de los medios de comunicación de masa ni tampoco los habríamos capacitado para el trabajo. Si persistimos en considerar la educación primaria de siete grados como equivalente, hoy, a la mínima obligatoria indispensable, estaríamos contribuyendo a empobrecer el país, y digo esto sin alarde retórico alguno.

Si se me permite desearía insistir sobre un tema que había quedado pendiente, pues mi participación en el debate nació un poco en forma incidental, como un comentario a una propuesta hecha por un distinguido colega, quien habló de librar "la batalla de los 7 grados".

Comenzaría diciendo que la cantidad, la calidad y distribución de la educación están históricamente condicionados y de algún modo es el modelo de país el factor esencial que determina esos niveles. Juzgo que no podemos hablar de cantidad, calidad o distribución de la educación fuera de un contexto histórico determinado. Por consiguiente, insisto, si pareció adecuada la propuesta sarmientina de una escuela primaria, común, elemental, básica o de educación mínima o popular, como se la llamó entonces, de 7 grados, creo que lo menos que tenemos que hacer hoy es repensar si ello es suficiente. Por lo tanto añadiré algunos argumentos adicionales para ver si entre todos podemos sacar algunas conclusiones.

Durante la época de Rosas, por ejemplo, tuvimos una sociedad tradicional, con trabajo extensivo, una economía prácticamente extractiva, con poca población, poca educación, poco capital y poca tecnología. Estos elementos caracterizaban la época; pensemos sólo en un elemento: sobraba gente. Advirtamos esta extraña paradoja; en el país, aparentemente vacío, visto desde nuestro punto de vista, entonces sobraba gente; eran los gauchos quienes fueron los marginados de aquella sociedad. Ahora bien, al

cambiar el modelo de sociedad, al pretender, la generación del '53, conformar un país agropecuario, es decir, un país que sumaba a la vieja estructura pecuaria la agricultura, se descubre esto que parece, insisto, una paradoja: falta gente, de donde nace una política migratoria; falta educación, de donde nace una política educativa, y como también faltaban capitales, nace también una determinada política económica. Subrayo esto porque estimo que no se puede desgajar este planteo del contexto histórico.

Veamos ahora otro ejemplo muy distinto al expuesto; esta vez con referencia a la India. En vísperas de su emancipación, cuando aún pertenecía al imperio inglés, se registraba una plétora de profesionales, un exceso de profesionales. También aquí se comprueba otra paradoja. Cuando se emancipa la India uno de los problemas más graves con los cuales tropezará va a ser la falta de profesionales. ¿Qué había pasado? Había cambiado el modelo de sociedad. Antes unos pocos médicos atendían a las elites, a pequeños grupos, pero cuando se quieren establecer políticas sanitarias amplias, una atención, una cobertura sanitaria mucho más generosa, atender epidemias, endemias, iniciar campañas de vacunación, etc., se advierte que faltan médicos; y en otros campos ocurrió lo mismo: faltaban arquitectos, ingenieros, etc., es decir, que creo que se advierte aquí con claridad que el factor determinante es el modelo de sociedad.

Nuestro modelo de sociedad, sabido es, hizo crisis en el año '30. Consistía aquél, fundamentalmente, por lo menos a mi juicio, en trabajo y cultivos extensivos y salarios bajos. Esa sociedad hoy ya no es posible. No podemos competir, como lo estamos advirtiendo, si nos obstinamos en conservar cultivos extensivos y salarios bajos, con el Mercado Común Europeo, que tiene una impresionante densidad de tecnología, de inversión de capitales, etc., y que está compitiendo con nosotros. Vale decir entonces que urge un replanteo, formular un nuevo modelo de sociedad, modelo que necesariamente requeriría mayor densidad de capital, mayores calificaciones, en una palabra, mayor educación.

Dicho en otras palabras, que la educación corresponde a una política de trabajo intensivo no puede ser equivalente a la política que correspondió al siglo pasado; y aquí aparece también la importancia de la ciencia y de la técnica sobre la cual ya hemos intercambiado puntos de vista. Es decir, el

factor esencial del desarrollo ya no son las materias primas abundantes y baratas sino los conocimientos y su capacidad para crear riqueza material y espiritual. Es decir, que la educación —esto es por todos sabido— no es ni puede ser independiente de los restantes factores. Pero sobre todo quiero señalar que nos enfrentamos a una estructura ocupacional distinta, y esta diferente estructura ocupacional exigirá mayores y distintos requerimientos al sistema educativo.

También quisiera acotar, aunque sea muy de paso, que la democracia se ve amenazada con ciudadanos mal instruidos y mal informados. ¿Podemos conformarnos nosotros, para consolidar la democracia, que los graduados tengan apenas los 7 grados de la escuela primaria? Creo que no, es demasiado poco.

Llegados a este punto no quisiera entrar en discusiones de índole metodológica y semántica, sólo deseo señalar lo siguiente: estoy hablando de lo que se entiende por educación básica, mínima, elemental, obligatoria común o como quiera llamársela, pero impartida por el sistema, que en el fondo es lo que en el siglo pasado se entendió por educación popular.

Pasando a otro enfoque añadiría: estamos demasiado acostumbrados a utilizar el concepto de dependencia con mayor o menor rigor, con mayor o menor vuelo; pero hay otro tipo de dependencia sobre la cual poco se ha insistido. Me refiero a la dependencia que tenemos para con algunas ideas características del siglo XIX, las que han perdurado hasta nuestros días. Una dependencia de índole ideológica si se quiere.

Primera dependencia con respecto a las ideas del siglo XIX: que la educación básica, común, elemental, puede considerarse equivalente al mínimo hoy requerido y que entonces se entendía como educación popular. Juzgo que la educación popular debe ser redefinida permanentemente, en cada momento, tomada en un sentido amplio o restringido.

La otra dependencia que quisiera señalar es la que corresponde a la adhesión que se advierte con respecto a otra idea pretérita, la de qué se entiende por enseñanza media, como si la enseñanza media fuese sólo la antesala de la universidad. Durante el siglo pasado la enseñanza media tenía como propósito esencial formar una clase dirigente cu-

yo principal objetivo era siempre la universidad. A través de largas décadas no se registran muchos cambios en la filosofía implícita, y tampoco tenemos, lamentablemente, una ley orgánica del sistema educativo en el nivel medio.

Ahora bien, esta situación ha generado una cantidad de parasistemas que han complicado muchísimo la concepción misma de la idea de educación media y sus objetivos, y mucho ha dificultado su gobierno y su organización.

La tercera idea acerca de la perduración de ideas decimonónicas alude al nivel terciario. Sobre este tema la profesora Romero Brest, desde hace muchos años, ha hecho una prédica bastante intensa y persistente al señalarnos que seguimos confundiendo nivel terciario con universidad, lo cual me parece un error bastante grave. No abundaré sobre este tema, por supuesto. Pero sí quisiera decir que dentro de esta concepción y de esta filosofía seguimos formando profesionales para el siglo XIX. Profesionales que son apenas productos semielaborados. Durante el siglo pasado estos profesionales se sentían productos terminados; hoy, lo debemos admitir, son apenas productos semielaborados.

Concretando: desearía recordar también aquí un juicio de Germani cuando habla de tradicionalismo ideológico. ¿En qué consistía el tradicionalismo ideológico que menciona Gino Germani? En la perduración de ciertas ideas de la sociedad preindustrial que permiten aceptar cambios y modernizaciones junto con el desarrollo económico, pero en cambio se rechaza, o se omiten, los cambios o la extensión de los cambios requeridos para las transformaciones en los restantes campos del quehacer. Supongo que esto es bastante importante, que debe señalarse porque en cierto modo estaría confirmando lo que acabamos de manifestar acerca de la perduración o de la dependencia para con las ideas del siglo XIX.

Sigamos entonces hablando acerca de lo que entiendo por educación común, básica o mínima que debe impartir el sistema, y dejo a otros especialistas en el tratamiento de campos sumamente ricos, como aquellos que hoy se incluyen bajo la denominación de educación popular, educación de adultos, campaña de alfabetización, etc., los que suelen a veces confundirse con educación asistemática e informal.

Desearía ahora retornar, en cierto modo, también a nuestra tradición en la materia, destacando las caracteristicas que tuvo el siglo XIX cuando la *educación elemental*, básica o mínima, perseguía un objetivo político que era educar al soberano y apuntaba a un objetivo económico que era incorporarnos a la revolución agrícola e industrial del siglo XIX.

Juzgo que en relación con este segundo punto, por ejemplo, la educación básica, mínima o elemental obligatoria, reducida a siete años, es absolutamente insuficiente para asimilar la repercusión o el impacto —como se dice ahora— de la nueva revolución científica y tecnológica que está transformando actualmente la fisonomía del universo.

Entiendo que no sería apropiado ni oportuno entrar ahora en sutilezas y distingos, bástenos señalar que en el trabajo "Educación y proyecto de vida", parágrafo 120, cuando se habla de deberes y derechos del Estado, pág. 86, se lee: "... en general corresponde al Estado la regulación de las actividades sociales en la medida requerida por el bien común. Las actividades educativas no escapan a esta regla. En virtud de ello el Estado puede sin duda exigir a todos los habitantes un nivel mínimo de instrucción, porque tal nivel interesa al bien común". Yo insisto: "puede sin duda exigir a todos los habitantes un nivel mínimo de instrucción", es a esto a lo que me estoy refiriendo fundamentalmente.

Sarmiento, a quien suele citarse casi siempre como autoridad, para justificar la antes mencionada equivalencia entre educación primaria y popular, publicó en 1849 *De la educación popular* y en 1854 *Memoria de educación común*.

Como es sabido, el segundo es un trabajo presentado al Consejo Universitario de Chile, como respuesta a una convocatoria que hizo Andrés Bello. Un concurso que pretendía que se respondiese a estos tres puntos:

1°) Influencia de la instrucción primaria en las costumbres, en la moral pública, en la industria y en el desarrollo general de la prosperidad nacional.

2°) Organización que convenga darle, atendidas las circunstancias del país.

3°) Sistema que convenga adoptar para procurar las rentas con qué costearlas.

Dice Sarmiento en Memoria de educación común: "Cuan-

do se pide la solución de un problema deben darse todos los términos que enfrentan directa o indirectamente en la proposición. La instrucción primaria en su humilde forma acepta los intereses sociales, puesto que se nos pide decir cuál es *su influencia en la moralidad, en la industria y en la prosperidad* general de las naciones. ¿De cuál otra institución pública podrían esperarse resultados tan diversos y de tanta trascendencia? La instrucción primaria para darle un verdadero significado será considerada en este trabajo como instrucción nacional, o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto para prepararse debidamente para el desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada".

Considero que el problema tendría que plantearse exactamente en los mismos términos, pero también entiendo que la respuesta sería diferente porque son otros los datos con que el mismo es enunciado. Acá Sarmiento señala perfectamente bien los caracteres de la educación que tiene, recibe o necesita un pueblo.

Por eso me pregunto: ¿podemos seguir reclamando exactamente lo mismo que pedía Sarmiento a mediados del siglo pasado, cuando estamos hablando de la educación para el siglo XXI? Afirma Sarmiento en *De la educación popular*: "el lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, para el conocimiento aunque rudimental de la ciencia y hechos necesarios para formar la razón. Hasta hace dos siglos había educación para la clase gobernante, para el sacerdocio, para la aristocracia, para el pueblo. La plebe no formaba parte, propiamente hablando, parte activa de las naciones. Tan absurdo había parecido entonces sostener que todos los hombres debían ser igualmente educados, como lo habría sido dos mil años antes negar el derecho de ser esclavo a los vencidos, derechos sobre cuyas prácticas estribaba la existencia de las sociedades libres. *No es mi ánimo hacer aquí la historia* de la serie de acontecimientos y conquistas que han traído los pueblos cristianos al punto a que han llegado hoy". Aprecio que estos términos sitúan perfectamente aquel momento histórico y que la respuesta por él enunciada era para entonces la adecuada.

De todos modos desearía añadir algunas observaciones adicionales.

Creo necesarias otras consideraciones para subrayar la trascendencia que tiene la extensión o la ampliación de la educación básica elemental, obligatoria o como quiera llamársele, porque suele *confundirse* muchas veces crecimiento con desarrollo.

Según el sociólogo brasileño Demo, "crecimiento" es acumulación de riqueza; maximizar la cantidad de producto económico. En cambio "desarrollo" es otra cosa, implica distribución del producto, de la riqueza y participación en el proceso de enriquecimiento. Por eso la participación y *sólo la participación* pueden transformar el crecimiento en desarrollo. Es decir, un país puede crecer sin educación pero no puede darse desarrollo sin educación, y el ingrediente político implícito en el *concepto de participación* en modo alguno puede ser escamoteado. Es decir, se me ocurre que es *evidente* que tendremos más y mejor democracia cuanto mayor sea la participación o se perfeccione dicha participación.

Otro de los problemas que hoy se nos plantea, y lo juzgo bastante importante, se refiere al desafío que encaran todos los sistemas educativos en el mundo frente a los medios de comunicación de masas. Casi toda la información que nos llegaba a nosotros, a nuestra generación, se transmitía a través del sistema educativo y de los libros. Hoy ocurre algo muy diferente, la masa de información, la cantidad más abundante e *influyente* de información, la suministran los medios de comunicación de masas. Por lo tanto debemos repensar al sistema educativo como eminentemente formativo.

Trataré de recapitular lo expresado en mis dos intervenciones anteriores, *sobre todo* señalé que, a mi juicio, la cantidad, calidad y distribución de la educación estaban *históricamente* condicionadas, y que si para el siglo pasado la educación primaria parecía suficiente o equivalente a lo que entonces se llamaba "educación popular", hoy ocurre otra cosa. Creo que esa equivalencia ya no corresponde a la situación actual. En tal sentido, entiendo haber subrayado que el desarrollo económico exige como formación básica, mínima, elemental del ciudadano argentino mucho más que la enseñanza primaria. Por otro lado, considero también ha-

ber demostrado que la consolidación de las instituciones democráticas, y la participación efectiva de nuestros compatriotas, también requieren hoy bastante más de la educación primaria o de los siete grados tradicionales. Por otra parte, también señalé que suele utilizarse a Sarmiento para justificar esa supuesta equivalencia entre educación popular y educación primaria. Insisto, a mi juicio, válida sí, pero para el siglo XIX. Juzgo que estamos equivocados en el planteo, pues en lugar de contestar las preguntas que se hizo Sarmiento, estamos utilizando las respuestas que se dio Sarmiento para otro momento histórico. Juzgo que, utilizando la terminología moderna, el espíritu sarmientino perseguía ciertos objetivos, él se preguntaba, y por supuesto que lo estoy traduciendo a nuestro lenguaje, qué educación se requiere para determinada estructura ocupacional y para determinadas instituciones de la vida democrática. Las respuestas de Sarmiento eran perfectamente válidas para el siglo pasado. Él manifestó entonces una gran preocupación, por ejemplo, por los artesanos; pero hoy, digamos, no podemos privilegiar ese interés por los artesanos. Además de esto, desearía añadir un par de elementos adicionales para corroborar un poco más esta posición. Sostuve, en principio, y siempre a título personal, por supuesto, que entiendo que la educación mínima, obligatoria, básica, no puede ser de menos de diez años, el tema que podría quedar sujeto a discusión, pero de ninguna manera aceptaría que se hable de siete años como si esto fuese una meta natural y algo definitivo. En este sentido añadiría dos o tres argumentos nuevos. Casi toda la información que recibía nuestra generación, por lo menos, nos llegaba a través del sistema educativo y de los libros. Hoy ya no viene por esa vía; hoy la información está llegando a través de los medios de comunicación de masas, o sociales, o como quiera llamárseles. Vale decir, entonces, que uno de los desafíos que tiene que enfrentar el actual sistema educativo es convertirse en un sistema eminentemente formativo. Considero que la educación primaria es absolutamente insuficiente para dar la formación que requiere la sociedad actual. Además entiendo que también reclama un espíritu crítico para el cual son totalmente insuficientes siete años, e imposible de impartir desde el punto de vista psicológico y pedagógico a edad tan temprana. Espíritu crítico ¿para qué?, para asumir ciertos

valores y para poder entender y juzgar esos valores.

Creo que en este momento nuestro sistema educativo, y esto estimo que se advierte en todo el mundo, está afectado por un enfrentamiento muy serio con los valores que transmiten los medios de comunicación de masas. Estos medios están difundiendo las pautas de una sociedad de consumo, que está generando lo que llamaría una revolución de las expectativas; y la socialización de nuestra población se da, en gran parte, a través de dichos medios de comunicación de masas y no del sistema educativo; por lo tanto en mi opinión, el sistema debería transformarse en uno eminentemente formativo y fortalecer sus valores. Así, por ejemplo, el valor producción, el valor trabajo, han desaparecido prácticamente de las pautas y los valores que tiene que impartir el sistema educativo o por lo menos aparecen sumamente disminuidos. Entonces, si están debilitados esos valores y pautas del sistema educativo, y por otro lado se fortalecen los contravalores de la sociedad de consumo, me parece que la situación se muestra bastante preocupante. Un alumno graduado de la escuela primaria con siete años de enseñanza, por mejor que ésta sea, no está en condiciones de entender esta situación. Además vale la pena recordar, aunque esta observación pueda parecer un tanto marginal, que en Estados Unidos y en Europa la participación de la masa de la población se dio primero a través de la producción y luego del consumo. En América Latina constituye un problema muy serio el que se haya dado exactamente a la inversa; la incorporación se está dando a través del consumo y no a través de la producción.

Por otra parte, también debemos recordar que históricamente los procesos fueron siempre absolutamente asincrónicos. Por lo tanto significa una idealización creer que se puede terminar con los problemas de tal o cual nivel haciendo abstracción de los restantes, o que estos procesos siguen una línea evolutiva homogénea, mecánica, unilineal como corresponde a una concepción positivista del siglo XIX, una convicción semejante es absolutamente ingenua, pues los procesos educativos han seguido siempre, y siguen, una tendencia claramente asincrónica.

Es evidente que hasta el siglo XVIII la educación ha sido minoritaria y urbana, no nos engañemos al respecto. No podemos idealizar tampoco el pasado. Hubo profundas

transformaciones en la fisonomía del planeta, y así, poco a poco, hemos llegado a la formulación de la educación como un derecho. Pero cuando todavía la educación como un derecho no se convirtió en realidad, se advierte ya que la educación es una necesidad que reclama toda la sociedad. Y este planteo acerca del carácter necesario creo que trasciende la concepción del derecho individual de educarse, para adquirir una sugestiva dimensión social.

Además también me parecen insuficientes los siete tradicionales grados para una sociedad que está viviendo —y esto se refiere no solamente a la nuestra sino a la de todo el planeta— nuevos criterios de qué debe entenderse por riqueza. La riqueza ya no es equivalente a recursos naturales. Y salteo todas las inferencias del razonamiento para llegar a esta conclusión: más que las materias primas importa la materia gris. La materia gris aparece como la materia prima más importante de esta etapa que se avecina, el fin de este siglo y el próximo.

Entonces, si los procesos productivos se han hecho más complejos ¿cómo no va a ser más complejo el proceso educativo y la cantidad y calidad de la educación requerida? Así, pues, deberán ser también más exigentes y superiores.

Convengamos también la necesidad de actualizar los conocimientos; es éste otro argumento en favor de nuestra posición y el mismo remite al problema de la educación permanente, o a la educación asistemática. Además necesitamos hacer un serio esfuerzo por ir eliminando todos aquellos resabios de ideas perimidas, y en cambio tratar de introducir ideas nuevas mucho más fecundas, en el seno mismo de la concepción de qué debe entenderse por proceso educativo.

En síntesis, advierto dos tendencias: una tendencia democratizadora que ha luchado siempre, y sigue luchando, por aumentar la cantidad, mejorar la calidad y lograr una mejor distribución de la educación; y otra tendencia, que llamaría antidemocrática, que trata de disminuirla, utilizando una cantidad de argumentos bastante ingeniosos y bastante complejos, y algunos de ellos de gran sutileza. Es decir, argumentos para propiciar la reducción de los años de educación. Se dice que para responder a las pérdidas, al

desgranamiento y a la deserción, y enfrentar los costos que esto implica, sólo resta como respuesta reducir el número de años, o expresado de otro modo, una nueva forma de limitación eminentemente antidemocrática. Hace muy pocos años, en nuestro país, un ministro se preguntaba si no había llegado la oportunidad de reducir a cuatro años la escolaridad mínima obligatoria, criterio al cual añadió este otro: "no necesitamos hombres útiles y de provecho, lo que necesitamos son sabios de corazón".

Por otro lado urge recuperarnos del daño que ha hecho una crítica desvalorizadora de la escuela; una crítica a la educación institucionalizada y a la educación sistemática, pero el tema es demasiado importante como para abordarlo de paso.

Si ustedes me permiten leeré pasajes de un artículo que publiqué en la revista *Redacción*, hace cuatro o cinco años, y donde analizo una tendencia que lleva al extremo esta actitud antidemocrática a la cual estoy aludiendo; y lo hago pues creo que importa conocerla ya que considero que estamos expuestos a que estos maliciosos argumentos aparezcan, uno de estos días —en nuestra sociedad—, como expresión de una actitud eminentemente antidemocrática.

"Cuando ciertas ideas o principios comienzan a considerarse poco menos que *naturales*, ello puede significar además de que están definitivamente arraigados, que sufren un proceso de empobrecimiento cuando no se vacían de sentido, es decir, reclaman ser repensados, actualizados y enriquecidos con urgencia, puesto que, de otro modo, quedan expuestos al peligro de malintencionadas tergiversaciones. En esta oportunidad quisiéramos señalar, siquiera someramente, la existencia de un movimiento que, desde diferentes ángulos y apelando a arteros razonamientos, pretende poner en duda el significado que hoy, casi universalmente, suele atribuirse a la alfabetización.

"Geoffrey Nunberg, profesor de lingüística de la Universidad de Stanford, adscripto a esa tendencia, ha reseñado hábilmente los argumentos esgrimidos por algunos estudiosos de diferentes disciplinas, así educación, antropología, sociología, etc., los que coinciden en aquel objetivo apuntado: destruir el *mito* de la importancia de la alfabetización. Y aun a riesgo de desordenar nuestra exposición veamos, sin jerarquizarlas siquiera, algunas de las pruebas

(sic) que aportan y ciertas conclusiones que de ellas infieren.

"Sin dejar de reconocer la importancia del pensamiento abstracto para el desarrollo de la inteligencia y la del alcance de sus aplicaciones, y admitiendo que el mismo sería imposible sin la utilización de un alfabeto y de un sistema numérico abstracto (punto de partida evidentemente hábil), deducen que ellos son bastante menos útiles de lo que suele creerse. Más todavía, aspiran a probar que es casi innecesario su aprendizaje porque, sostienen, la mayoría de los individuos —aun los de los países desarrollados que se consideran cultos— casi no emplean el alfabeto, pues para su vida diaria les basta con una reducida cantidad de ideogramas (*stop*, W.C., nombre de tarjetas de crédito, marcas de automóviles o de algunos productos de uso diario como cigarrillos, bebidas, pastas dentífricas, desodorantes, etc.) todos ellos casi siempre vinculables a una imagen visual o a un logotipo, y que, por lo tanto, puede memorizarse gracias a la televisión. Adviértese aquí la falacia implícita que subyace en este planteamiento cuando *memorizar* se torna sinónimo de *aprender* y por consiguiente este complejo proceso se reduce a *identificar*, es decir, a sólo relacionar una imagen con una palabra. A la luz de esta propuesta tan desaforada ni siquiera se atiende a los mezquinos horizontes que otrora postulaba el pragmatismo, el cual por lo menos pretendía identificar lo verdadero con lo útil; ahora esta singular actitud por lo visto sólo interesa por lo *útil*, vale decir que la educación quedaría reducida a apenas su valor instrumental, y aun éste retaceado.

"Un argumento complementario, menos audaz si se quiere, pero probablemente de mayor efecto sobre ciertos sectores predispuestos a escuchar *novedades* aunque ellas sean arbitrarias, sostiene que la mayoría de la población alfabetizada, luego de abandonar las aulas jamás vuelve a tomar en sus manos un libro ni escribe una carta que exceda el ámbito de los lugares comunes, o sólo recibe o llena estúpidos formularios. En suma, es lo que técnicamente se denomina *analfabetismo por desuso*. Reconocidos estos argumentos, que no razones, de ellos se concluye por tanto que no vale la pena educar a toda o casi toda la población cuando bien puede prescindirse de sus resultados que poco y nada se aprovechan, de donde también deducen que sólo una

minoría debe ser iniciada en el conocimiento de las ideas abstractas, cuyo soporte, como llevamos dicho y ellos no niegan, son el alfabeto y el sistema métrico.

"Otros, por su lado, desean corroborar dichas conclusiones, aduciendo que los momentos estelares de la humanidad coincidieron con la existencia de reducidas elites y grandes masas de iletrados. Pruebas al canto. Además del Egipto de los faraones, donde la escritura mantenía un carácter decididamente iniciático, y los escribas eran depositarios de ese conocimiento, tenemos otro ejemplo elocuente, el de la Grecia clásica. Asentada como estaba su estructura social sobre una población abrumadoramente esclava y/o rural (ambos grupos analfabetos), ¿no dio acaso algunos de los frutos más excelsos de la historia de la humanidad? Para que Platón o Aristóteles filosofasen o para que Fidias y Praxíteles esculpiesen o para que Euclides o Arquímedes reflexionasen, ¿era indispensable que el pueblo supiese leer y escribir? Esas muchedumbres bien podrían emocionarse, reír o llorar, con Esquilo, Sófocles o Aristófanes sin que forzosamente estuviesen alfabetizadas. Observan estos nuevos *bárbaros* a los que estamos aludiendo, con agudeza aparente, que no es preciso que todos los hombres se familiaricen con el manejo de las computadoras para que algunos puedan enviar a un individuo a la luna o a contornear nuestro planeta. La falacia de este razonamiento es tan evidente a nuestro juicio que no requiere comentarios.

"Otro momento histórico semejante, que suele traerse a colación para ilustrar estas ideas que estamos comentando, se registra durante el llamado Renacimiento europeo, esto es, cuando los humanistas escribían y se carteaban entre ellos en latín, y a veces hasta en griego, lenguas totalmente extrañas y ajenas a la población toda, en cuyo seno habían madurado las lenguas romances. También con referencia a este caso se insiste en que son las minorías las únicas fuentes del conocimiento y de las expresiones artísticas, y que no constituye un obstáculo para ello que a su alrededor se agite un océano de ignorancia.

"También se aduce otro ejemplo, vinculado en cierto sentido a los anteriores, pero ahora quizás más engañoso aún: nos referimos al que sostiene que la Revolución Industrial, que transformó de raíz la sociedad de gran parte de Europa Occidental de fines del siglo XVIII y primera parte

del XIX, fue el resultado de inventos, innovaciones o descubrimientos realizados en su gran mayoría por modestos artesanos y practicones (herreros, mecánicos, etc.), sin conocimientos científicos ni cultura general. Conclusión: en los primeros casos citados las élites habrían sido capaces de hacer filosofía y ciencia y arte, cuando todavía las mayorías vivían inmersas en un mundo poblado de mitos y creencias que aquéllos despreciaban. En el último caso (nos referimos al de la Revolución industrial) fueron los analfabetos o semianalfabetos los creadores, y lo lograron precisamente en un momento en que la ciencia oficial se había hecho libresca. Vale decir, pues, que el analfabetismo nunca fue ni constituirá hoy un impedimento para el desarrollo de las sociedades; más todavía, por momentos puede favorecerlo, o por lo menos constituirse en una precondición para el mismo.

"Pero los abogados de estas peregrinas teorías van más lejos; nada los arredra. Si los recursos, alegan, son escasos siempre, para qué dilapidarlos en mantener gigantescos sistemas educativos, costosos e ineficientes, cuando todo indica que los *buenos* criterios económicos, sociales y políticos recomiendan que se vuelquen con preferencia hacia la formación de élites, iniciadas éstas sí en el conocimiento abstracto, dejando a las mayorías las actividades prácticas, inmediatas, que, siempre a su juicio, no requieren por cierto mayor horizonte intelectual ni temporal.

"Otros secuaces de esta corriente niegan, por ejemplo, que la lectura y la escritura sean instrumentos idóneos que favorezcan la movilidad y el ascenso sociales; o sostienen que los índices de alfabetización de poco y nada sirven como indicadores de los niveles de desarrollo alcanzados; o que la alfabetización mal puede ser reputada un derecho básico de todo ser humano como se tiende a considerar la alimentación, la vivienda y la salud, y esto porque, a juicio del mencionado G. Nunberg: 'Mientras el manejo depurado de las habilidades de lectura y escritura no tenga verdadera utilidad en el mundo cotidiano, estos programas no crearán personas que sean más lógicas y exactas en su pensamiento o, en la misma perspectiva, que sean votantes mejor informados y ciudadanos más responsables. Mientras las personas no tengan buenas razones para participar en la cultura intelectual, el manejo del lenguaje escrito sólo

podrá ser aprovechado por quienes leen y quienes escriben, los cuales son, como siempre, una minoría'.

"La deshonestidad esencial del razonamiento antes aludido consiste en que, *comprobado* el exiguo uso que del alfabeto hace el hombre contemporáneo, en vez de postular una sociedad donde su empleo adquiera verdadero sentido y faculte el enriquecimiento de la personalidad, se postula reducir aún más su difusión y por ende su utilización, lo que en cierto modo es pretender convertirlo en apenas un robot que responda a órdenes, consignas o, en última instancia, a ideogramas.

"Cuando alguna vez entre nosotros se sostuvo que había llegado el momento de formar sabios y simultáneamente se preguntaba si no era el caso de reducir también el mínimo obligatorio (es decir, los años de escolaridad básica), nos estábamos acercando muy peligrosamente a las tendencias antes señaladas. Si el destino del estudiante queda reducido a sólo la universidad y ésta, a su vez, para ofrecer un adecuado nivel de enseñanza debe restringir el acceso a sus claustros, ¿qué sentido tiene educar a las grandes mayorías? Y dejamos sin criticar las falacias elementales que aquí se advierten: que el único destino de los jóvenes sea la universidad; y esta otra: que la expansión de la matrícula sólo puede hacerse en detrimento de la calidad. Olvida esta postura antidemocrática que la educación debe proponerse formar personas que actúen en un cierto medio social al servicio de determinados valores y objetivos, que trascienden los de la mera eficacia y utilidad, pero que tampoco ella es incompatible con la capacitación de productores cada vez más calificados y de ciudadanos cada vez más responsables y conscientes.

"De moda estuvo durante algún tiempo la crítica frontal al sistema educativo al que se suponía incapacitado de actualizarse, enriquecerse o repensarse; en una palabra, aparentemente no tenía salvación. Pero esas críticas —a veces fundadas, en algunos aspectos, reconozcámoslo— sólo conducían a proponer su inmediata destrucción, sin contemplar alternativa alguna. También hubo agoreros, todos los recuerdan, que anunciaron el fin del libro y de la letra impresa. Ahora bien, como estamos convencidos de que en esto no hay coincidencias ni casualidades, sino que expresan una profunda corriente antidemocrática, que algunos

se encargan de engrosar con hechos e ideas, conjeturamos que bien pronto se propagará entre nosotros la moda de los enemigos del alfabeto y de la alfabetización.

"No nos hemos propuesto aquí, y por ahora, rastrear las causas profundas de estas actitudes sólo en apariencia paradójicas, ni sacar todas las conclusiones posibles de las mismas; apenas queremos advertir la presencia de un nubarrón que se cierne sobre el horizonte; pasajero, suponemos, como tantos otros que hemos padecido."

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de noviembre de 1986
en Carollo S.C.A.
Díaz Velez 3461 - Buenos Aires