

ISSN 0327-0637

104

BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE

EDUCACIÓN

Buenos Aires | Diciembre de 2018



BOLETÍN DE LA ACADEMIA
NACIONAL DE EDUCACIÓN

BOLETÍN
DE LA
ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

BOLETÍN
DE LA

ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN

N.º 104



BUENOS AIRES
2018

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN
N.º 104
Buenos Aires, diciembre de 2018

PROPIETARIO 2017 ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN
IMPRESO EN LA ARGENTINA

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723
ISSN 0327-0637

Pacheco de Melo 2084 (C1126AF) CABA - Argentina
011-4806-2818/8817
ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente: Dr. Guillermo Jaim Etcheverry
 Vicepresidente 1.º: Dr. Horacio Sanguinetti
 Vicepresidente 2.º: Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini
 Secretario: Dr. José María La Greca
 Prosecretario: Pbro. Lic. Juan Torrella
 Tesorero: Dr. Héctor Masoero
 Protesorero: Dra. Paola Scarinci de Delbosco
 Vocal: Dr. Luis Ricardo Silva
 Vocal: Dr. Roberto Manuel Igarza
 Vocal: Dr. Alberto C. Taquini (h)
 Revisor de cuentas: Prof. Antonio Francisco Salonia
 Revisor de cuentas suplente: Dra. Ana Lucía Frega

PRESIDENTE DE HONOR

Dr. Avelino J. Porto

MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. Alfredo M. van Gelderen	1984 ¹¹
Dr. Avelino J. Porto	1984 ²⁷
Prof. Antonio F. Salonia	1984 ²⁸
Dr. Luis R. Silva	1984 ³
Dr. José L. Cantini	1992 ²⁴
Dr. Miguel Petty (S. J.)	1998 ²⁵
Dr. Jorge R. Vanossi	1998 ⁵
Dr. Antonio Battro	1999 ⁹
Dra. Ana Lucía Frega	1999 ¹⁸
Dr. Guillermo Jaim Etcheverry	1999 ³⁰
Dr. Horacio J. Sanguinetti	1999 ²⁰

Dra. María Antonia Ruth Sautu	1999 ²⁶
Dr. Pedro Simoncini	1999 ²
Dr. Pedro Luis Barcia	2003 ²²
Dra. María Antonia Gallart	2003 ¹⁵
Lic. Juan José Llach	2003 ²⁹
Dr. Ramón Carlos Leiguarda	2006 ⁶
Dr. Julio César Labaké	2006 ³²
Prof. María Sáenz Quesada	2006 ¹⁰
Dra. Beatriz Balian de Tagtachian	2009 ²⁹
Dr. Alieto Aldo Guadagni	2009 ³⁶
Dr. Roberto Manuel Igarza	2009 ³¹
Dr. Horacio Alcides O'Donnell	2009 ³⁷
Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini	2009 ¹²
Prof. Marta Beatriz Royo	2009 ¹
Dra. Luisa Margarita Schweizer	2009 ¹⁹
Dr. Abel Albino	2011 ⁴
Dr. Hugo Oscar Juri	2011 ⁴⁰
Dra. Marita Carballo	2013 ³⁴
Dr. Héctor Masoero	2013 ³³
Dr. Abel Posse	2013 ²³
Lic. María Clara Rampazzi	2013 ¹⁶
Dra. María Paola Scarinci de Delbosco	2013 ¹⁴
Lic. Juan a. Torrella	2013 ⁸
Dr. José María La Greca	2015 ³⁸
Dr. Edgardo Zablotsky	2015 ¹⁷

El año es el de la sesión en que fue electo académico y establece la antigüedad. El número en el extremo derecho indica el sitio que le corresponde en la sucesión académica.

SITIALES

Domingo F. Sarmiento Académico Presidente

1. Onésimo Leguizamón
2. Francisco Berra
3. José Manuel Estrada

4. Rodolfo Rivarola
5. Ricardo Rojas
6. Juan María Gutiérrez
7. Carlos Octavio Bunge
8. Ernesto Nelson
9. Juan B. Terán
10. Osvaldo Magnasco
11. Adolfo van Gelderen
12. Bernardino Rivadavia
13. Víctor Mercante
14. Vicente Fatone
15. Carlos Saavedra Lamas
16. Saúl Taborda
17. Joaquín V. González
18. Sara Chamberlain de Eccleston
19. Juan Mantovani
20. Rodolfo Senet
21. Luis Jorge Zanotti
22. Nicolás Avellaneda
23. Bartolomé Mitre .
24. Jorge Eduardo Coll
25. Rosario Vera Peñaloza
26. José D. Zubiaur
27. Manuel Belgrano
28. Esteban Echeverría
29. Luz Vieira Méndez
30. Pedro Scalabrini
31. Juan Cassani
32. José María Torres
33. Juana Manso
34. Enrique Romero Brest
35. Bernardo Houssay
36. Antonio Sáenz
37. Pablo A. Pizzurno
38. Carlos N. Vergara
39. Alfredo Ferreira
40. Alfredo D. Calcagno

ACADÉMICOS EMÉRITOS

Dr. Alejandro Jorge Arvíá

Dr. Alberto C. Taquini (h)

Ing. Horacio Reggini

Dr. Marcelo J. Vernengo

ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES

Prof. Soledad M. Ardiles Gray de Stein (en Tucumán – Argentina)

Ing. Miguel Brechner Frey (en el Uruguay)

Dr. Patricio Colombo Murúa (en Salta – Argentina)

Dr. Ricardo Diez Hochleitner (en España)

Dr. Pierre Lena (en Francia)

Prof. Catalina Méndez de Medina Lareu (en Corrientes – Argentina)

Dr. Francisco Muscará (en Mendoza – Argentina)

Arq. César Pelli (en los Estados Unidos)

Ing. Miguel Ángel Yadarola (en Córdoba – Argentina)

Mag. Guillermo Mario Villanueva Brown (en Río Negro – Argentina)

ACADÉMICA HONORARIA

Dra. Alicia Camillioni

ACADÉMICOS FALLECIDOS

Dr. Ricardo Nassif
Prof. Américo Ghioldi
Dr. Jaime Bernstein
Dr. Mario Justo López
Dr. Antonio Pires
Prof. Plácido Horas
Prof. Luis Jorge Zanotti
Ing. Alberto Costantini
Dr. Adelmo Montenegro
Dr. Oscar Oñativia
Prof. Regina Elena Gibaja
Dr. Emilio Fermín Mignone
Prof. Jorge Cristian Hansen
Dr. Luis Antonio Santalo
Dr. Gabriel Betancourt Mejía
Dr. Héctor Félix Bravo
Dr. Ing. Hilario Fernández Long
Dr. Juan Carlos Agulla
Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest
Dr. Horacio Rodríguez Castells
Prof. Élida Leibovich de Gueventter
Dr. Horacio J. A. Rimoldi
Dr. Gregorio Weinberg
Dr. Fernando Martínez Paz
Prof. Ana María Eichelbaum de Babini
Dr. Fernando Storni (S. J.)
Prof. Berta Perelstein de Braslavsky
Prof. Mabel Manacorda de Rosetti
Dr. Jorge Bosch
Dr. Pedro J. Frías
Dr. Humberto A. Petrei

Prof. Alberto Raúl Dallo
Mons. Guillermo Blanco
Ing. Marcelo Sobrevila
Prof. Rosa Moure de Vicien
Prof. Cristina Elvira Fritzsche
Prof. María C. Agudo de Córsico
Dr. Ernesto Joaquín Maeder
Dr. John Brademas
Prof. Dr. Jorge A. Ratto
Lic. Juan Carlos Tedesco
Dr. Alberto Pascual Maiztegui

COMISIÓN DE PUBLICACIONES Y BIBLIOTECA

Coordinador: Ac. Antonio F. Salonia
Integrantes: Ac. Pedro Luis Barcia
Ac. María Sáenz Quesada
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini

Boletín de la Academia Nacional de Educación (BANE)

Director: Ac. Guillermo Jaim Etcheverry

Consejo Asesor: Ac. Antonio F. Salonia
Ac. Pedro Luis Barcia
Ac. Roberto Manuel Igarza
Ac. Horacio Reggini
Ac. María Sáenz Quesada

SUMARIO

EDUCACIÓN HOY

Escuchar a Sarmiento	
Ac. Guillermo Jaim Etcheverry.....	19
Norte grande argentino: geopolítica y educación	
Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu.....	25
Consideraciones sobre la naturaleza de los estudios pedagógicos	
Ac. Francisco Muscará.....	35
El sujeto de la educación	
Ac. Francisco Muscará.....	67
Frente al neopopulismo: la educación	
Ac. Jorge Reinaldo Vanossi.....	95
Vouchers educativos. Mitos y realidades	
Ac. Edgardo Zablotsky.....	105
Otras participaciones de académicos en Educación Hoy	126

ACTIVIDADES DE LA ACADEMIA

Nuevas autoridades comisión directiva 2018-2020	128
---	-----

CONFERENCIAS Y JORNADAS

Nuevas universidades para un nuevo estudiante. Conferencia del Ac.	
Dr. Alberto C. Taquini (h)	132
Los docentes ante los dispositivos móviles en las aulas. Conferencia	
pública de la Dra. Mariona Grané	133
Jornada de miembros correspondientes	134
Conferencia pública acerca de innovación educativa: experiencias	
actuales	135

Jornada por el "Cincuentenario del plan Taquini: análisis y prospectiva"	136
Schools must speak for themselves – Why school self-evaluation matters. Conferencia del Prof. Lee Davis	138
Jornada de educación médica sobre "La formación de médicos: situación actual"	140
Jornada conmemorativa del sexagésimo aniversario de la sanción de la Ley 14557 que estableció el régimen de universidades privadas	142
Jornada de arte y educación 2018 en la ANE	143
Jornada sobre "Orquestas infantiles y juveniles en Argentina y Latinoamérica: una mirada crítica"	144
Actividad conmemorativa del centenario de la reforma universitaria.....	145
Presentación de libros	146

DECLARACIONES

Declaracion de la Academia Nacional de Educación sobre el cumplimiento del ciclo lectivo.....	150
Declaración de la Academia Nacional de Educación sobre la educación sexual integral.....	151
Declaración de la Academia Nacional de Educación acerca de los acontecimientos universitarios que se conmemoran durante 2018.....	152
Declaración de la Academia Nacional de Educación acerca del documento “Construyendo consenso para un desarrollo equitativo y sostenible” (G20)	154

VISITAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS

Mg. Danya Tavela, Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación	155
Lic. Néstor Pan, Presidente de la CONEAU	156
Prof. Patricia Simeone, Rectora del Instituto del Profesorado Joaquín V. González y Presidenta del CESGE	157
Dr. Axel Rivas, Director de la Escuela de educación de la Universidad de San Andrés	158
Dr. Alejandro Finocchiaro, Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación	158
Noticias de académicos.....	159

RECORDACIONES

Alberto Pascual Maiztegui.....	173
Normas APA para la presentación de trabajos del BANE	175
Información sobre la Academia Nacional de Educación	180

EDUCACIÓN HOY

ESCUCHAR A SARMIENTO¹

AC. GUILLERMO JAÍM ETCHEVERRY
Academia Nacional de Educación
jaimet@retina.ar

Exiliado y pobre, el 11 de septiembre de 1888 moría en Asunción, Paraguay, nuestro gran maestro Domingo Faustino Sarmiento legándonos un ejemplo que no siempre hemos honrado. Diez días más tarde, el 21 de septiembre, se inhumaban aquí sus restos.

En esa oportunidad, el entonces vicepresidente de la Nación, Carlos Pellegrini, en una breve pero memorable oración fúnebre emitía el ya famoso juicio definitivo. Decía: “*Sarmiento nada debe a su época, ni a su escena. Fue el cerebro más poderoso que haya producido la América*” y proseguía, “*Nacido en el primer año de la revolución, ha sido el que vio más lejos en el porvenir los destinos de nuestra patria y quien mejor comprendió los medios de alcanzarlos. Ha sido el faro más alto y más luminoso de los muchos que nos han guiado en la difícil senda*”. Profetizaba Pellegrini: “*Cuando la República Argentina sea una de las grandes naciones de la tierra y sus hijos vuelvan la mirada hacia la cuna de su grandeza, verán destacarse la sombra de Sarmiento, consagrado desde hoy y para siempre como uno de los Padres de la patria*”.

La vasta obra literaria y de publicista de Sarmiento ha sido recogida en 52 volúmenes redactados en medio de una actividad febril que lo llevó a recorrer el mundo al tiempo que desplegaba una tarea ciclópea de construcción de instituciones sociales, pocas veces igualada.

En sus escritos la educación ocupa un lugar fundamental y es precisamente a esa faceta de su inmensa personalidad que quisiera referirme en esta ocasión. En lugar de realizar la exégesis de su

¹ Palabras pronunciadas ante la tumba de Domingo Faustino Sarmiento en el cementerio de la Recoleta en oportunidad del 130º aniversario de su muerte el 11 de septiembre de 2018

pensamiento, tarea que muchos de Ustedes han hecho acabadamente, quisiera invitarlos a volver a escuchar la voz del maestro.

En 1857 dijo: “*Leer y escribir es la civilización entera*”. Una frase que tal vez sea la que resume su credo.

Cuando definió el valor social de la educación, afirmó: “*La educación pública ha quedado constituida en derecho de los gobernados, obligación del gobierno y necesidad absoluta de la sociedad*”. Destacaba así el ineludible compromiso del Estado con la educación de todos, tarea que consideraba esencial para garantizar las funciones que la sociedad requiere de sus integrantes.

Decía: “*Un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos, pero la sociedad en masa tiene interés vital en asegurarse de que todos los individuos que han de venir con el tiempo a formar la nación, hayan por la educación recibida en su infancia, preparándose suficientemente para desempeñar las funciones sociales a que serán llamados. El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean*”.

Ese breve párrafo resume el proyecto fundacional que una generación tuvo para la Argentina que consideraba a la educación la herramienta esencial para lograr la consolidación de nuestra sociedad, cerrando las brechas generadas por la desigualdad

Cuando en 1869 se conoció el resultado del primer censo nacional que Sarmiento promovió y se comprobó que el 87 por ciento del millón 830 mil habitantes era analfabeto, convocó a su gabinete y le anunció: “ ‘Señores ministros: ante los primeros datos del censo, voy a proclamar mi primera política de Estado para un siglo: escuelas...escuelas...escuelas...’ . Al principio de la lucha electoral que me llevó a la presidencia un diario de esta ciudad, combatiéndome decía: ‘¿Qué nos trae Sarmiento de los Estados Unidos si es electo

Presidente?’, y se contestaba: ‘¡Escuelas! ¡Nada más que escuelas!’ ” Estaba en lo correcto.

A propósito de las críticas a la magnificencia con la que se planificaban esas escuelas – el primer edificio concebido específicamente para ese fin fue el de Catalinas al Norte en 1859 – Sarmiento respondía: “*Los pueblos bárbaros permanecen estacionarios, menos por el atraso de sus ideas que por lo limitado de sus necesidades y por sus deseos. Donde bastan una piedra o un trozo de madera para sentarse, la mitad de los estímulos de la actividad humana están suprimidos. Nuestras escuelas deben, por tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No sólo debe reinar en ellas el más prolífico y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino también tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun el lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de esos elementos indispensables de la vida civilizada*”. Agregaba a propósito de la inauguración de cuarenta y cuatro edificios suntuosos de escuelas: “*Las ciudades de la América española han sido dotadas en estos últimos años de aguas corrientes, jardines, alumbrados a gas, etc., etc., pero solo Buenos Aires ha sido dotada además de edificios de escuelas sumptuosísimos, obedeciendo a un propósito de las instituciones que rigen a la Nación entera. Ha entrado, pues, el país en una era nueva en que no han entrado todavía las otras secciones hispanoamericanas*”.

Eso es lo que habría de hacer Sarmiento: escuelas. Porque como lo señala Pellegrini, era a la vez apóstol y soldado, visionario y arquitecto.

Se afirmaba entonces también como crítica, que la educación era la manía de Sarmiento. Este respondía: “*Las manías han hecho del mundo lo que es hoy. Manía fue la libertad para pueblos que, como el inglés, la conquistaron en siglos con su sangre; manía fue la independencia, en la generación que nos precedió, hasta dejárnosla*

asegurada. Solo cuando una grande aspiración social se convierte en manía, se logra el hacerla hecho, institución, conquista”.

En 1870 en su mensaje presidencial al abrir las sesiones del Congreso de ese año dijo: *"La empresa gloriosa de nuestro siglo es la de difundir en toda la masa de los habitantes de un país cierto grado de instrucción, para que cada uno pueda abrirse honorablemente acceso a la participación de las ventajas sociales y tomar su parte en un gobierno de todos y para todos; no hay república sino bajo esta condición, y la palabra democracia es una burla donde el gobierno que en ella se funda pospone o descuida formar al ciudadano moral e inteligente"* y se interrogaba: *"¿Cuál será el porvenir de repúblicas como la nuestra, donde poblaciones enteras están en condiciones intelectuales peores que los esclavos manumitidos de los Estados del Sur en la Unión Americana, si no extirpamos con mano firme la ignorancia prevalente?"*

Era consciente de las dificultades que enfrentaba su proyecto: *"Desesperando de servir a mi país, porque prefiere a los prestidigitadores que lo divierten, sigo mi camino, consagrándome a preparar el remedio que otros aplicarán más tarde, cuando se convenzan de la eficacia de la panacea. Educación, nada más que educación; pero no de a chorritos, como quisieran, sino acometiendo la empresa de un golpe, y poniendo medios en proporción del mal".* Porque, agregaba, *"El caudal de los conocimientos que posee hoy el hombre, fruto de siglos de observación de los hechos, del estudio de las causas y de la comparación de unos resultados con otros, es la obra de los sabios: y esta obra eterna, múltiple, inacabable, está al alcance de toda la especie. La prensa la hace libro, y el que lee un libro con todos los antecedentes para comprenderlo, ese tal sabe tanto como el que lo escribió, pues éste dejó consignado en sus páginas cuanto sabía sobre la materia".*

Pero también advertía la trascendencia política y económica de la educación cuando decía: *"El solo éxito económico, nos transformará en una próspera factoría, pero no en una Nación. Una Nación es*

bienestar económico al servicio de la cultura y de la educación” y agregaba: “¿Se disminuye el diezmo? Educad a la masa de la población para aumentar las producciones. ¿Baja en lugar de subir la renta de aduana? Educad a los más para que produzcan algo. ¿Teméis a las revoluciones? Domesticad a los ignorantes, para que no os supriman a vosotros o a vuestros hijos. ¿Queréis que la representación nacional sea una realidad? Educad a los electores futuros”.

Sostenía que “*El mal no será extirpado de raíz, sino cuando se adopte un sistema universal de educación que haga descender hasta las muchedumbres el conocimiento del mecanismo del gobierno que ellas eligen o destruyen, no siempre con conciencia de sus actos*”.

¿Había en ese entonces una clara demanda social de educación? Responde Sarmiento: “*La demanda de educación está en razón inversa de su necesidad. Pídenla menos los que más la necesitan, que son los destituidos; y tratándose de nuestras provincias, aquéllas más apartadas y por lo mismo más pobres o con mayor suma de población ignorante, requieren el auxilio de la Nación para mejorar su condición*”.

En 1884 Sarmiento advertía a la sociedad de entonces: “*Vuestros palacios son demasiado suntuosos al lado de barrios demasiado humildes. El abismo que media entre el palacio y el rancho lo llenan las revoluciones con escombros y con sangre. Pero os indicaré otro sistema de nivelarlos: la escuela*”.

Había comprendido la imperiosa necesidad de afrontar el desafío de la igualación de oportunidades mediante la educación ante el peligro que para todos tenía el mantener ese abismo. Si bien consideraba que recibirla era un derecho inalienable de las personas, trataba de promover la urgencia de educar enfrentando a la sociedad con los riesgos de no hacerlo. Alertaba en 1849 en una frase que repito con insistencia: “*¿No queréis educar a los niños por caridad? ¡Pero hacedlo por miedo, por precaución, por egoísmo! Movéos, el tiempo urge; mañana será tarde.*”

Las apelaciones de Sarmiento que hemos evocado no han perdido vigencia porque apuntan al corazón de las carencias educativas que, lamentablemente, aún enfrentamos. Por eso, es oportuno reiterarlas una y otra vez desde este lugar preñado de significado y ante una sociedad que hoy parece desentenderse de esa crisis de la que, inexplicablemente, cada uno de nosotros considera haberse salvado.

En estas pocas frases de Sarmiento que he evocado, encontramos expuestos los principios fundamentales que nos impulsan a acometer de nuevo la epopeya que él emprendió en su época. Hoy, al igual que a fines del siglo 19, enfrentamos un dilema crucial para el destino de nuestra sociedad: es preciso emprender como cuerpo social la tarea de educar mejor a la mayor cantidad de personas que nos resulte posible. Y, como nos dice Sarmiento, si no lo queremos hacer porque lo consideramos un derecho inalienable de los ciudadanos, hagámoslo como también él lo señalaba por miedo, por precaución, por egoísmo ya que, de no hacerlo y profundizarse la brecha que advertimos entre quienes reciben educación y quienes no lo hacen, la vida en la Argentina será muy difícil en el futuro.

Por eso, la callada voz de Sarmiento que nos interpela desde esta tumba debe estar presente hoy más que nunca porque nos convoca a realizar la imprescindible tarea común de ocuparnos de la educación de los otros y de hacerlo con la convicción de que solo así nuestros hijos y nietos podrán realizarse como personas y contribuir a ubicar a la Argentina entre las grandes naciones de la tierra como decía Pellegrini quien también profetizaba que, cuando lo logremos, sin duda advertiremos la presencia de la sombra de Sarmiento. Fue él quien nos ha señalado el camino y nos ha impuesto el deber de atender al desarrollo personal de cada uno de los habitantes del país. Solo entonces habremos conseguido construir esa gran nación que ellos imaginaron.

Al despedirnos pidámosle al maestro un último consejo ¿Y qué nos dice? “*Hagamos de la República una escuela*”.

NORTE GRANDE ARGENTINO:GEOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN¹

AC. CATALINA MÉNDEZ DE MEDINA LAREU
Academia Nacional de Educación
mendezdemedinalareu@arnet.com.ar

En marzo del año 1976, por invitación de su director, el doctor Luis Jorge Zanotti, publiqué en la antológica IIE Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, un artículo titulado “Nordeste Argentino: geopolítica y educación”, en el que abordaba el problema de la integración demográfica a partir del sistema educativo de cuatro provincias: Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones.

Hoy, más de cuarenta años después, retomo el tema con la intención de ampliarlo a una región geográfica mayor - el Norte Grande - influida, seguramente, por la propuesta gubernamental del llamado Plan Belgrano en el que por lo menos, en forma explícita -a mi juicio -, lamentablemente no se le da la prioridad que la educación exige como instrumento de desarrollo y crecimiento.

El largo tiempo transcurrido me permite hacerlo hoy con una mayor formación profesional, nuevos recursos tecnológicos, datos estadísticos y algún conocimiento de la historia que, como siempre sostengo, apoyándome en Heródoto, es la maestra de la vida.

La geopolítica es una ciencia relativamente nueva, creada a mediados del siglo XX por el sueco Rudolf Kuellen con basamentos ampliados por el alemán Friedrich Ratzel, coincidiendo ambos en la idea de que “un Estado tiene que crecer, extenderse o morirse dentro de fronteras vivientes, es decir, fronteras dinámicas y sujetas a cambio”. Es una ciencia que estudia la causalidad espacial de los sucesos políticos y sus futuros efectos, como ya ocurrió hace siglos,

¹ Disertación del miembro correspondiente de la Academia Nacional de Educación en la provincia de Corrientes Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu en la sesión del 7 de mayo de 2018.

en determinados momentos de la historia, cuando, por ejemplo, se definieron las estrategias de la colonización del mundo a través del Tratado de Tordesillas, suscripto por España y Portugal, a dos años de la expedición de Colón. Sin saber a ciencia cierta la existencia de un nuevo continente, el acuerdo repartió las zonas de conquista a partir de una línea imaginaria que cruzaba el océano Atlántico y que asignó a Portugal zonas claves, entre ellas las que conforman el actual Brasil.

Siglos después, España vio la necesidad de descentralizar el gobierno de sus enormes territorios y creó, entre otros, el Virreinato del Río de la Plata, que abarcaba la actual República Argentina, Bolivia, norte de Chile, Paraguay, Uruguay y el sur de Brasil.

Será en los primeros años del siglo XIX, a partir de los movimientos libertarios que se registraron en distintos lugares de su jurisdicción, entre ellos, el alzamiento de mayo de 1810 en Buenos Aires, cuando el Virreinato comience a desmembrarse con la segregación de Paraguay, Bolivia, la Banda Oriental del Uruguay y la anexión de Río Grande do Sul a las colonias portuguesas de Brasil, quedando definidos, con bastante aproximación, los actuales límites de nuestro país y una vez solucionados, años después, las cuestiones fronterizas pendientes.

La Argentina no será ajena a la idea de regionalización. Durante la presidencia de Onganía el CONADE dividió el territorio nacional en ocho regiones, entre ellas el NEA, que abarcaría las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y el norte de Santa Fe, y el NOA que comprendería las provincias de Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

Esta regionalización funcionó por costumbre o comodidad sin producir en los hechos ningún cambio institucional. Fue durante la presidencia del doctor Menem, en 1999, cuando se suscribió en la ciudad de Salta la creación de la Región Norte Grande Argentino entre esas provincias con el objetivo primordial, según se acordó, de su integración para lograr un sistema efectivo de consenso y un proceso

de institucionalización que permitiera concretar proyectos de interés común

Según el último censo de población (2010) dicha Región tiene una extensión de 759.883 km cuadrados, ocupado por 8.272.476 habitantes y una densidad de 10,9 hab/ km². Por extrapolación del INDEC, la población en el año 2015 era de casi 9 millones, más exactamente 8.591.291 habitantes. En ese contexto, las provincias más densamente pobladas son Tucumán (74hab/km²) y Misiones (36,5 hab/km²), justamente las de menor superficie y la más escasamente poblada es Catamarca, con un promedio de 3,6 hab/km².

Se ve claramente que el NGA es una gran extensión geográfica - casi aproximadamente un tercio de la superficie de la Argentina continental, que tiene la particularidad de limitar con cinco países. Viene al caso recordar la definición de geopolítica, cuando habla de fronteras flexibles, lo que permite entender por qué se da, a través de ellas, un intercambio permanente de población y sus consecuentes problemas sociales, claramente favorecidos por la proliferación de pasos fronterizos que los vinculan con nuestro país hacia el cual se dirigen habitualmente los ingresantes para una radicación efímera o definitiva.

Su creación pareciera un tanto artificial si se tienen en cuenta las razones históricas: las provincias del NOA fueron colonizadas tempranamente a partir del siglo XVI y fueron el duro escenario de las luchas por la independencia, en tanto que en el NEA solo Corrientes tiene ese mismo origen, escenario también de acciones bélicas sangrientas y territorio de las misiones jesuíticas, mientras Chaco y Formosa eran desiertos escasamente ocupados por tribus de aborígenes y colonizadas recién a fines del siglo XIX. También hay diferencias geográficas: al oeste la mole andina, sus estribaciones serranas y valles fértiles; el este por contraste, mayormente tierra de llanura regada por los tres grandes ríos, originados en el Brasil y el Pilcomayo y el Bermejo que bajan de las sierras bolivianas, constituyendo un enorme reservorio de agua dulce.

Privó, no obstante esas diferencias, el interés político de la Región ratificado mediante la creación del “Plan Belgrano” por el actual gobierno nacional (con La Rioja en proceso de incorporación) que tuvo en cuenta esa heterogeneidad y, al mismo tiempo, la necesidad de atender sus desigualdades estructurales. El Plan proyecta con ese fin una inversión multimillonaria en dólares para concretar principalmente un ambicioso programa de obras públicas, la construcción de viviendas sociales y la superación de problemas de pobreza extrema, previendo, en materia educativa, la construcción de 1.116 centros de la primera infancia, la ampliación de la cobertura escolar para niños de 3, 4 y 5 años de edad (439 salas) y la intensificación de la conectividad de 4659 escuelas, especialmente las rurales, a través de Internet.

La Región se conecta con el NG chileno a través del Paso San Francisco, por el que se puede acceder a los puertos chilenos del Pacífico: Antofagasta, Iquique y Arica.

El puente internacional Horacio Guzmán conecta las localidades de La Quiaca (Argentina) y Villazón (Bolivia) contando desde hace poco tiempo con un Centro Inteligente de Vigilancia capaz de recoger información estratégica

Salta también se comunica con Bolivia a través de tres pasos terrestres y con Paraguay a través de un puente que une Misión de la Paz –Pozo Hondo.

La conexión con Brasil es múltiple: la provincia de Misiones lo hace a través de tres puentes internacionales: el que une Pto. Iguazú – Foz de Iguazú, el Comandante Andresito y el que une Posadas con Encarnación, más dos comunicaciones por carretera y siete por balsas o canoas.

La provincia de Corrientes se conecta con Brasil a través de dos puentes internacionales: el que une Paso de los Libres con Uruguaiana y el que une Santo Tomé con San Borja, además del paso por balsa y lanchas que conecta Alvear con Itaquí.

Con el Paraguay también la conexión es múltiple: Corrientes une Ituzaingó con Ayolas mediante el puente de servicios de Yaciretá.

Pero es Formosa la que está mayormente conectada con el Paraguay a través de dos puentes internacionales: el que une Clorinda-José Falcón-Asunción y el que une Gral. Belgrano con Gral. Bruguez y, además, tres caminos vecinales.

Esta proliferación de pasajes intensifica el intercambio poblacional por la extensión de las fronteras, ya que no se alcanza a cubrir toda su extensión, permitiendo, con la falta de control suficiente el pasaje de indocumentados, el comercio ilegal y la introducción de droga, por citar algunos de los casos más negativos. Pero lo cierto es que esos pasos permiten, al mismo tiempo, interrelaciones étnicas que hacen, a veces, difícil diferenciar un boliviano de un jujeño o salteño, un paraguayo de un habitante de Formosa, Corrientes o Misiones y, en menor medida, un brasileño de los argentinos que residen en el litoral marcado por el río Uruguay, porque la Región, limita con cinco países si se tiene en cuenta también la corta frontera que la separa de la República de Uruguay.

Bolivia, con 10.290.000 habitantes y Paraguay, con aproximadamente 7.000.000 habitantes son grandes expulsores de población, al punto que se habla de dos millones de bolivianos y otros tantos de paraguayos radicados en nuestro país. La presión demográfica se acentúa con el millón de chilenos de su NG y los 30.0000.000 de brasileños residentes en el sur de Brasil.

Por lógica, el intercambio es intenso en ambos sentidos, pero, en rigor, la Argentina es un país receptor, en especial por la fuerte demanda de sus servicios gratuitos de salud y educación y la generosa acción social que nuestro país les ofrece en sus periódicas catástrofes climáticas.

Tema aparte merece el análisis del sistema educativo, para lo cual tomaremos como cifras válidas las del Informe Estadístico del año 2015 publicado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación en 2017.

Esas cifras, referidas al régimen estatal, son sintéticamente las siguientes:

Nivel inicial: 5.235 unidades educativas, 34.217 alumnos (un 24 % de todo el país) y 25.348 docentes.

Nivel primario: 7.074 unidades educativas, 1.135.253 alumnos (un 25 % de todo el país) y 94.667 docentes.

Nivel secundario: 2.694 unidades educativas, 944.353 alumnos (el 24 % de todo el país) y 46.000 docentes. Vale hacer constar que este nivel corresponde al grupo etario de la Región comprendido entre los 12 y 17 años con un 81 % de esa población escolarizada.

Nivel superior no universitario: 556 unidades educativas, 271.192 alumnos (que representa el 30% del total del país) y 8.104 docentes. Cabe aclarar que 143 unidades educativas son de formación docente, 221 de tecnicaturas y 160 de oferta mixta.

Excluyendo este último nivel, es decir, considerando únicamente la educación común obligatoria, la Región tiene una matrícula total de casi 2.700.000 alumnos sobre los 11.133.000 del total nacional o sea un importante y significativo 24,2 % de la población escolar dentro del régimen estatal.

No se puede excluir de este análisis el aporte de la educación pública de régimen privado, que en el NOA registra 285.016 alumnos, en el NEA 197.000, en la Región casi 490.000 alumnos, el 18 % del total del sistema regional y el 4% del orden nacional.

El sistema educativo de la Región está apoyado, además, por un sistema universitario importante que, según cifras del Anuario 2010-2014, el NOA tiene cinco universidades nacionales, una por provincia, con un total de 42 unidades académicas de grado y una matrícula de 120.151 alumnos atendidos por 11.000 docentes; en tanto las cuatro provincias que integran el NEA cuentan también con cinco universidades nacionales, dos de ellas con sede en el Chaco y una en

cada una de las tres provincias restantes, con un total de 25 unidades académicas de grado, 160.000 alumnos y 8.300 docentes.

El sistema está integrado, además, por cinco universidades católicas, la Universidad Siglo XXI, el Instituto de Ciencias de la Salud (Santo Tomé, Corrientes) y la Universidad de la Cuenca del Plata con sede en Corrientes y extensiones áulicas en todas las provincias del NEA.

Resumiendo, la Región tiene según la fuente consultada, 10 universidades nacionales y 8 privadas, registrando las primeras, 67 unidades académicas de grado, 18.000 docentes y una matrícula de 280.151 alumnos claramente orientada, en su mayor parte, a las ciencias sociales y humanísticas y, en menor escala, a las llamadas ciencias duras.

A esta altura es necesario destacar que, salvo los estudios universitarios sostenidos por el Estado nacional, instituciones religiosas o empresariales, todo el sistema educativo de nivel inicial, primario, secundario y terciario depende exclusivamente de los presupuestos de cada provincia, con el apoyo -en proporción, muy escaso- de las subvenciones nacionales previstas en la ley de financiamiento educativo y, paradójicamente, con el permanente contralor y direccionamiento técnico que sostiene la Ley 26.206, instrumento legal que consolida la injerencia de los organismos nacionales en las autonomías provinciales, vulnerando de ese modo el fundamento filosófico y político del artículo 5º de la Constitución Nacional.

Cabe señalar, además, la postergación histórica que sufrieron las nueve provincias integrantes de la Región, causante de los magros resultados en materia de calidad que mostró el Operativo Aprender 2016, carencias básicas en lengua, comprensión de textos sencillos o problemas y cálculos aritméticos.

Hubiéramos querido disponer de mayor información y más tiempo de exposición para referirnos a los mismos, pero trataremos de circunscribirnos a ciertos aspectos, por ejemplo el nivel de

participación de escuelas y alumnos de educación primaria en ese Operativo:

Provincia	Escuelas	Participación	Alumnos	Participación
Catamarca	152	94 %	4165	76 %
Jujuy	176	92 %	7461	83%
Salta	313	93 %	13713	85 %
Sgo.del Esterro	215	91 %	8170	85 %
Tucumán	377	96 %	14596	81 %
Corrientes	275	91 %	8975	77 %
Chaco	294	92 %	9427	65 %
Formosa	244	98 %	5978	77 %
Misiones	405	95%	10231	82%
NGA	2651	93 %	82716	77 %

Considerando el desempeño de los alumnos, por nivel de enseñanza, los resultados en cifras porcentuales son los siguientes:

Nivel	Año	Resultado	Lengua	Matem.	Cs. Nat.	Cs. Soc.
Secundario	5°/6°	avanz/ satisf	53,6	39,8	73,7	58,9
		básico/<	46,4	71,2	36,3	41,1
	2°/3°	avanz/ satisf	61,6	37,6		
		básico/<	38,4	62,4		
Primario	6°	gr. avanz/ satisf.	66,9	58,6		
		básico/<	33,1	41,4		
	3er gr.	avanz/ satisf	62,4	66,9		
		básico/<	37,6	33,1		

Según la Lic. Elena Duro, Secretaria de Evaluación Educativa del Ministerio Nacional, las grandes desigualdades regionales quedan en evidencia si se comparan los resultados obtenidos en matemática con relación a Córdoba, Mendoza y Buenos Aires: Catamarca (12,7 %), Chaco (11,7 %), Santiago del Estero (14,1%) y Formosa (12,4 %); en lengua, por debajo del nivel básico, Formosa obtuvo 30,1 %, Tucumán 52 % y Jujuy 51 %.

De cualquier modo, estas cifras, por concluyentes que parezcan y muestren un nivel bajo para todo el país y muy bajo para el NGA, no alcanzan a explicar la paradoja frente a la fuerte inversión presupuestaria en educación del 6 % del PBI y los mezquinos aprendizajes logrados.

No se trata de atribuir responsabilidad exclusiva al sistema educativo, pero es evidente que le corresponde asumir una gran parte de ella, compartida, entre otras causales por la infraestructura insuficiente o mal equipada, la situación de pobreza extrema que sufre gran parte de la población escolar (en el NG, sería del 45 %), la escasa o nula colaboración de la familia y, esto es lo inexcusable, el trabajo poco eficiente de algún sector de la docencia que incluye no solo la insuficiencia de su formación profesional, sino esencialmente, la debilidad de su compromiso con los aprendizajes que debieran alcanzar sus alumnos.

Pero apostemos a la esperanza. Las evaluaciones, al mostrarnos una realidad poco satisfactoria, debe servirnos para buscar los instrumentos que permitan revertirla que no siempre pasa por mayores presupuestos. Existe en ese sentido la posibilidad de un crédito del BID que prevé la expansión de la infraestructura educativa en el NG para construir y equipar 100 nuevos establecimientos con capacidad para 20.250 alumnos de nivel inicial y secundario, considerando la región como el área de mayor vulnerabilidad social del país y donde existe una demanda educativa insatisfecha. Responder prontamente a esa demanda es una deuda de cancelación inexcusable porque se trata

de una región de importancia geopolítica y estratégica indudables donde nuestra soberanía nacional debe tener una vigorosa presencia.

1. No puedo cerrar esta exposición sin agradecer profundamente a la Academia Nacional de Educación la oportunidad y el honor de participar en estas Jornadas y hacerlo en este emblemático Salón, señalando también la valiosa colaboración de la Lic. Viviana Calegari que me acercó importante documentación sobre el tema.

CONSIDERACIONES SOBRE LA NATURALEZA DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS¹

AC. FRANCISCO MUSCARÁ

Academia Nacional de Educación

muscar@ffyl.uncu.edu.ar

INTRODUCCIÓN

Porque el hombre es un ser inteligente, a lo largo de la historia siempre se ha preocupado por entender el mundo que lo rodea, por penetrar en las relaciones que existen entre las cosas, por encontrar las leyes que gobiernan el dinamismo de los seres, por descubrir el sentido de las cosas, por buscar respuestas a sus preguntas y orientarse hacia el futuro.

Según las fuentes que utiliza para esa búsqueda y según la naturaleza del objeto que espera entender, podemos distinguir tres tipos de conocimiento:

- *conocimiento vulgar*: es aquél que se transmite de unos a otros y se manifiesta en la cultura popular. Es un pensar espontáneo que preside la vida cotidiana, es propio del sentido común. Se basa en la experiencia personal y en la de otras personas que frecuentemente tienen más autoridad porque son mayores o tienen más experiencia en el ejercicio de una actividad específica.

- *conocimiento científico*: es más desarrollado, es sistemático y trata de encontrar las causas de las cosas. Al sentido común le agrega precisión y claridad. Entre sus características podemos destacar: la objetividad, el método, la verificación y la comunicabilidad. El científico construye sus teorías y trata de comprobar empíricamente

¹ Trabajo del miembro correspondiente de la Academia Nacional de Educación en la provincia de Mendoza, Ac. Francisco Muscará.

sus hipótesis para que sus explicaciones tengan sólido fundamento. Dice Pérez Tamayo (1995), investigador mexicano:

Si aceptamos que el concepto de verdad se refiere a la correspondencia de nuestras proposiciones con el mundo real, estamos obligados a aceptar también que entre todas nuestras actividades, la ciencia es la que debería utilizar tal concepto en primer lugar y en su máxima expresión... yo diría que el calificativo de “verdadero” sólo debería aplicarse a las proposiciones que describen o refieren con fidelidad fenómenos naturales específicos. Y como éste es el oficio específico de la ciencia, mi conclusión es que la polaridad verdadero-falso sólo puede aplicarse al conocimiento científico” (*Acerca de Minerva*)²

- *conocimiento filosófico*: trasciende la percepción inmediata de los fenómenos y trata de alcanzar las primeras y últimas causas a partir de un razonamiento sistemático. La Filosofía, a partir de la experiencia, y la Teología, a partir de la Revelación, tratan sobre el fin último de la vida humana con el cual tiene que coincidir necesariamente el fin de la educación puesto que la educación consiste en el perfeccionamiento de la persona.³

Después de muchos años de debate, todavía existe mucha confusión sobre el rango epistemológico que posee el saber sobre educación. Esa confusión se refleja en las distintas denominaciones del campo científico: desde la Pedagogía de Herbart se ha pasado a la Teoría de la Educación, a los Fundamentos de la Educación y a las Ciencias de la Educación. La determinación de los objetos de estudio

² Citamos esta referencia por la relación que hace entre ciencia y conocimiento verdadero de la realidad. No obstante, el autor parece decir que sólo las ciencias de la naturaleza merecen el nombre de tal y, en función de la objetividad y la experimentación, cae en el error de reducir todo conocimiento científico a las disciplinas positivas.

³ Esta misma distinción entre conocimiento experiencial, científico y filosófico, la ilustra a través de un ejemplo Rafael Gambah (1986) en su *Historia sencilla de la Filosofía* (Madrid: Rialp)

dio lugar a distintas sistematizaciones que contribuyeron a hacer más difícil este complejo problema.

Este estudio se propone reflexionar sobre el conocimiento científico de la educación. ¿Es posible una ciencia pedagógica que pueda explicar los principios de los fenómenos educativos? ¿qué lugar ocupa la Pedagogía entre las ciencias sociales? ¿qué relación guarda con la filosofía moral?

Es conocido el menosprecio con que suele mirarse la reflexión teórica acerca de la educación. Sin embargo pensamos que la educación es el objeto de la Pedagogía y, por lo mismo que es una actividad práctica, requiere una honda penetración teórica que asegure firmes fundamentos y claras direcciones. El problema de la formación del hombre necesita referirse al problema mismo del hombre. El progreso pedagógico no descansa primordialmente en la práctica sino en la conciencia de los principios que rigen el desenvolvimiento de la experiencia. Teoría y práctica son correlativas pero ésta tiene sentido cuando la esclarece un pensamiento crítico y fundamentado.

En el campo educativo no es suficiente manejar los elementos de una actividad o los factores de un procedimiento. Ante todo, es necesario explicar y para esto hay que convertir la materia del problema en objeto de contemplación, conocerlo y valorarlo sin intención utilitaria. Es necesario comprender “lo pedagógico” como una realidad y a ésta en su relación con la realidad total del hombre. *Una filosofía del hombre debe servir de base a las reflexiones acerca de la educación y al tratamiento de sus problemas.*

1. ¿QUE NOS ENSEÑA LA HISTORIA SOBRE LA PEDAGOGÍA?

A continuación veremos que el desarrollo del pensamiento en educación tiene una historia que se extiende desde la Grecia preclásica hasta nuestros días y continúa desarrollándose conforme cambian las necesidades educativas y aumenta el conocimiento al respecto.

1.1. Visión cosmocéntrica: En la época preclásica de la cultura occidental (750-480 a.C.) descansan las bases del pensamiento sobre educación. La cultura de Occidente muestra, desde los comienzos de la filosofía griega, una estructura fundamental constante: *que existe un orden*. El maestro, educador, es aquél que sabe de ese orden y lo representa y justifica delante de sus alumnos. El proceso de formación consiste en conocer y reconocer ese orden y en acomodar a él todos los pensamientos, deseos y acciones para que cada uno encuentre su lugar en la articulación ordenada de la totalidad.

Homero y Hesíodo atribuyeron a la educación la función de preservar los valores tradicionales: la sabiduría y la moral, regidas por el principio de la virtud individual y social, que se expresaba en la salud, la fuerza, la belleza y la valentía.

Por otra parte, en su “*alegoría de la caverna*”, Platón explica la idea de “formación” como un proceso por el cual el hombre se libera de la oscuridad de las imágenes inadecuadas y de las meras opiniones, un proceso de purificación del alma y un retorno del hombre hacia la luz del “mundo de las ideas”, hacia la idea de bien supremo, principio de todo orden. Para llevar una vida digna es necesario que el hombre, bajo la dirección del maestro, reconozca el orden del cosmos y, con los actos de su voluntad libre, haga de ese orden la norma de su pensar, de su querer y de su actuar. Por eso, el desorden interior y exterior manifiesta la falta de cultura.

Tanto Platón como Aristóteles pensaron que la educación era el instrumento adecuado para la preservación de la sociedad a partir de la formación de la ciudadanía en los jóvenes, formación que debía atender a los niveles ideológico, político, cultural, filosófico y científico. No obstante, el mismo Aristóteles no estaba seguro sobre cuáles debían ser los fines de la educación y dijo algo que todavía hoy muchos se preguntan:

En general, no están hoy todos conformes acerca de los objetos que debe seguir la educación; por el contrario, están lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. No se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón. El sistema actual de educación contribuye mucho a hacer difícil la cuestión.

No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de la utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento... siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que igualmente lo sean sobre la manera de ponerla en práctica (*Política, Libro V*).

Para Platón y Aristóteles, el conocimiento educativo aparece al servicio de fines éticos y políticos y la reflexión pedagógica está radicalmente vinculada a la Filosofía.

1.2. Visión teocéntrica: La visión cosmocéntrica de los griegos es superada por las enseñanzas de la tradición judeo-cristiana. En el centro de esta concepción se encuentra un Dios creador personal que, al principio, hizo de la nada el cielo y la tierra. Este Dios no se identifica con el mundo ni forma parte de él sino que es trascendente, está “más allá” de todos los seres creados.

En lugar del orden cósmico de los griegos se reconoce el orden de la creación que permite “descubrir” a Dios en las obras que hace. La teología católica habla de dos revelaciones a través de las cuales Dios se manifiesta: Una revelación directa por la Palabra hablada y escrita (Sagradas Escrituras) que alcanza su plenitud en Jesús de Nazaret, la Palabra hecha carne; y una revelación indirecta, que el hombre puede interpretar en la creación, especialmente a través del conocimiento de las leyes físicas, químicas y biológicas que gobiernan el dinamismo de los seres.

Este orden divino tiene una fuerza normativa para la educación puesto que el hombre ha sido hecho “a imagen de Dios” para que

colabore con Él en el perfeccionamiento de la creación. Se trata de un orden objetivamente dado que el hombre debe conocer y reconocer para adaptar a él su pensar, su querer y su actuar. Por eso, afirma García Vieyra (1949):

La Pedagogía supone como principio suyo fundamental el dogma de la Creación y dependencia del hombre con respecto a Dios; debiendo el proceso educacional realizarse según el contenido intencional del acto creador donde el hombre y su perfección tienen su razón de ser... El hombre es un ser contingente, no es un absoluto. Su vida y las leyes que rigen su desarrollo no dependen de sí mismo, sino de la causa de su ser, que es Dios... El hecho de la creación del hombre por Dios nos pone en presencia de un dato fundamental cuyo olvido es causa principalísima de la gran desorientación reinante en el campo de la Pedagogía no católica... La dependencia ontológica del hombre con relación a Dios es algo primario para explicar su desarrollo y perfección. (*Ensayos sobre Pedagogía*, pp. 138-39)

1.3. Visión científica: En la Era Moderna la imprenta hizo posible un giro radical en la producción, difusión, almacenamiento y uso del conocimiento en una nueva cultura escrita y, por ende, letrada: “La cultura escrita no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos... La cultura escrita no es sólo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para utilizar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita” (Olson, 1999, p. 61)

La relación entre cultura escrita y educación moderna es clave para comprender la evolución del pensamiento sobre educación. La imprenta y el paso de la economía feudal a la capitalista produjeron

cambios importantes en la visión y valoración del conocimiento científico; la alfabetización y la formación para el trabajo y la vida social se volvieron imprescindibles para el desarrollo personal y de las naciones. En la Modernidad, el conocimiento se convirtió en un medio para maximizar los beneficios económicos, mejorar las condiciones de vida, abaratar los costos de los bienes y servicios y, por ende, para producir riqueza. En ese contexto, la educación se convirtió en una herramienta estratégica para el desarrollo socioeconómico y, con el tiempo, impulsó la alfabetización universal. Dice Luis Zanotti (1984):

“El iluminismo y el racionalismo; la política educativa que requiere la obligatoriedad escolar y la alfabetización universal; las necesidades de los Estados nacionales modernos que exigen una capacitación racional para entender la idea de comunidad política nacional, a través de estudios históricos y geográficos, sustentados en rationalizaciones abstractas; las exigencias que encierra el ideal de ‘educación del soberano’; el constitucionalismo republicano como régimen y sistema de gobierno; la difusión popular del libro y de la prensa; la esperanza, en el poder de la ciencia para mejorar el destino económico de los individuos y de las naciones; todo conduce necesariamente, a la convicción de que, fuera de la cultura literaria, letrada, conceptual, racionalista, no hay verdadera cultura. ¿Y cuál es el hogar de este proceso de culturalización? Naturalmente, la escuela.

A partir de ahora, ‘letrado’ es sinónimo de ‘culto’, como iletrado de inculto. Un analfabeto es un hombre que no ha participado del proceso de culturalización propio de la época; está, pues, al margen de la cultura. El otro proceso de culturalización, fundamentalmente vital, de raíz oral y sustentado en el ambiente familiar y social inmediato, no cuenta ya, no importa, se puede decir que no existe. Y como –según hemos dicho– para enseñar a leer la escuela es el paso obligado, el proceso de culturalización

pasa a convertirse en un fenómeno escolar. Culturalización y escolarización terminan también por ser la misma cosa (*Etapas históricas de la política educativa*, p. 43)

Es también en la modernidad cuando los intelectuales se preguntan por el carácter científico de la Pedagogía, se afirma que las raíces de las ciencias sociales se encuentran en el intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Las ciencias sociales trataron de copiar el modelo epistemológico de las ciencias naturales.⁴

Nuevos modelos pedagógicos desconocen la trascendencia del orden sobrenatural y adhieren a un naturalismo antropocéntrico que no reconoce ninguna ley superior independiente de la misma naturaleza humana. El hombre es el principio y el fin último de sus actos. La Sociología y la Psicología fueron las primeras disciplinas en hacer contribuciones para la comprensión de aspectos decisivos para la educación: cómo aprende el ser humano y cómo se organiza un sistema de educación capaz de satisfacer las demandas educativas de la época.

Sin embargo, la técnica pedagógica, que utiliza leyes psicológicas determinadas por esfuerzos experimentales, no puede explicar aspectos fundamentales de la conducta. La técnica puede señalarnos caminos acertados para el logro del saber pero no puede informarnos sobre los fines de la vida humana y, por tanto, es indiferente respecto de la calidad moral de los actos humanos.

⁴ Desde la Universidad de la Sorbona, dijo Durkheim (1902): “No creo obedecer a un simple prejuicio ni ceder ante un amor inmoderado por la ciencia que he cultivado durante toda mi vida, cuando afirmo que jamás una cultura sociológica ha sido tan necesaria al educador. No es que la sociología pueda ponernos en la mano unos cuantos instrumentos prefabricados, de los que podamos hacer un uso inmediato. ¿Acaso hay instrumentos de este estilo?. Pero la sociología puede hacer más cosas y mucho mejores. Puede darnos aquello que necesitamos imperativamente, esto es, un grupo de ideas directrices que sean el alma de nuestra experiencia práctica y que la sostenga, que den un sentido a nuestra acción y que se aficionen a esa acción. Esto es lo que constituye la condición necesaria para que esa acción sea fecunda. (Cit. por Jover, p. 79)

La pedagogía del positivismo fomentó el desarrollo de los medios. Muchos métodos didácticos han nacido de la experiencia psicológica debidamente observada y de las conclusiones válidamente comprobadas pero la concepción de una teoría educativa del hombre necesita un sostén más profundo, la determinación de los fines de la educación está fuera del campo de la psicología. Al respecto decía Maritain (1977):

“Esta supremacía de los medios sobre el fin y la ausencia que de ahí se sigue de toda finalidad concreta y de toda eficacia real parecen ser el principal reproche que se pueda hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos, al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia y debilidad que radica en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación y en nuestra impotencia en hacer que sirvan a su fin... El perfeccionamiento científico de los medios y de los métodos pedagógicos es en sí mismo un evidente progreso; pero cuanto más importancia va adquiriendo, tanto mayor necesidad hay de que simultáneamente vaya creciendo la sabiduría práctica y el impulso dinámico hacia el fin que se persigue” (*La educación en este momento crucial*, p. 13)

1.4. El reto de la posmodernidad: En la posmodernidad, surge una reacción contra el optimismo del progreso de la ilustración. Se dice que la ciencia es un poderoso intento de legitimar los saberes meta-narrativos del mundo moderno, su moral y sus costumbres, cuando la verdadera legitimación del saber científico se da a través de la técnica, la de ésta por la eficacia y la de la eficacia por el poder y la rentabilidad.

Frente a los intentos de la modernidad de superar mediante una metafísica del sujeto la situación condensada en la afirmación de la

muerte de Dios, la posmodernidad apostará por una disolución del sujeto mismo. El sujeto deja de ser un núcleo consistente para disolverse en múltiples relatos, en pura subjetividad. En la sociedad posmoderna, el conocimiento no se fundamentará en la ciencia sino en los diferentes juegos de lenguaje, cada uno de ellos con sus reglas de legitimación y, en último término, irreductibles entre sí.

Si el pensamiento pedagógico ha perdido la apoyatura de un orden objetivo, si ha quebrantado la confianza en la racionalidad y si no confía en la libertad de las decisiones morales... ¿de qué puntos de orientación puede disponer?, ¿cómo puede pensarse la formación del hombre no-metafísico?. La disolución del sujeto y de los metarrelatos conducen a un nihilismo que no deja ninguna instancia segura desde la cual juzgar o conocer. La irrupción de la posmodernidad ha hecho temblar a nuestros presupuestos previos y, en algunos autores, ha llevado a plantear el fin de la Teoría de la Educación. La posmodernidad radicalmente asumida nos deja huérfanos de asideros normativos: “Al no existir nada, sólo se da lo que es, o sea, el presente. Sólo existe lo que sucede. No se da el futuro porque no existe el sujeto y, por tanto, tampoco se da la proyección. Sólo se da la pura presencia” (Colom. Cit. por Jover Olmeda, p. 84).

En conclusión, la falta de referencia al orden natural, hace de la educación un proceso dirigido a satisfacer necesidades y la convierte en norma del bienestar subjetivo. No se entiende la formación del hombre como reconocimiento de un orden dado sino como una subordinación a las necesidades individuales del alumno por parte del educador. En este caso, la educación termina siendo un fomento pedagógico de satisfacción de las necesidades individuales.

De esa manera, se remplazan la reflexión, la fundamentación y la argumentación racional como criterios pedagógicos y se los cambia por el sentimiento emocional. Por otra parte, existe la amenaza de que la ética, identificada con la normatividad de la conciencia colectiva, se reduzca a cualquier pregunta de hecho y termine en un tipo de “moral

de supermercado” (Schleiermacher) según la cual nuestro actuar práctico esté regulado por el gusto de la mayoría de los consumidores.

2. LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y LA FILOSOFÍA

El objeto de la Pedagogía es la educación. Esta consiste en el desarrollo y perfeccionamiento intencional, por diversos medios adecuados, de la inteligencia (instrucción) y de la voluntad (disciplina).

Por el conocimiento, el hombre se apropiá de contenidos llenos de sentido e incorpora a su existencia multitud de ideas, juicios, conceptos prácticos con los que asimila la estructura objetiva de lo real. De este modo se realiza el trabajo intelectual que tiene por objetivo la formación de la inteligencia para el conocimiento de la verdad.

Junto con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación se propone la formación de la voluntad para el recto uso de la libertad. Al discernimiento del bien y del mal en las acciones humanas, que es propio del entendimiento práctico, debe seguir la efectiva realización de actos moralmente buenos que dignifican al sujeto que los realiza.

El conocimiento pedagógico, de cualquier orientación que sea, tiende a ejecutar una obra con una fuerte ordenación al bien. Esta ejecución se realiza de acuerdo con ciertos principios especulativos que la razón establece para guiar la acción y que tienen una finalidad: *el perfeccionamiento de la persona humana*. El conocimiento pedagógico hace una síntesis entre la teoría y la práctica, la labor pedagógica depende de los valores percibidos por la inteligencia. El entendimiento práctico es el mismo especulativo que, por su ordenación a la acción, se hace práctico: la acción humana puesta en el orden ejecutivo dimana como fruto de una verdadera elaboración intencional. El entendimiento especulativo se hace práctico por extensión.

La práctica pedagógica tiene como principio la apetencia del fin o de los fines que le propone el entendimiento. Cualquiera que sea la teoría que sirva de fundamento, toda acción pedagógica busca el perfeccionamiento del educando y, por tanto, antes que nada, debe resolver cuáles son los bienes o finalidades que se van a proponer a los educandos. El conocimiento práctico es un conocimiento especulativo de algo que hay que hacer.

Dice Mantovani (1959) que, la educación constituye un problema capital para el hombre porque está ligada a aspectos esenciales de su vida. Porque la educación se confunde, a veces, con la vida humana debe mantener estrechas conexiones con la vida total del ser a través de su aspecto individual y social, material y espiritual, inmanente y trascendente. Para ser rigurosa necesita encontrar sus elementos regulativos y constitutivos en el ser primigenio y en el ser en devenir, en la naturaleza original y en la naturaleza ideal del hombre:

Sin renunciar a sus singularidades individuales y contingentes, un impulso de superación, continuamente alentado desde afuera, conduce al ser a buscar y mirar en un ideal de perfección la conciencia de un deber ser y la voluntad de conquistarlo mediante el sometimiento de la vida a él... Educación profunda, formativa, significa capacidad individual para obligar a nuestros deseos e impulsos a ponerse al servicio de nuestra esperanza... Es característica del hombre poseer una oscura o diáfana conciencia de que su ser vital apenas constituye un punto de arranque y que el “deber ser” implica la misión inacabable de su existencia (*La educación y sus tres problemas*, pp. 1-2)

Toda ciencia práctica es un conocimiento causal cuyo fin es un “hacer”. Si la Pedagogía quiere ser “ciencia” debe dar cuenta de las cuatro causas que intervienen en la constitución de la educación: material (el sujeto); formal (virtudes); eficiente (maestros) y final (plenitud dinámica). Pero, más allá, si la Pedagogía quiere ser

“sabiduría” dependerá de una contemplación cada vez más intensa, en cuanto al modo, y más elevada, respecto de los principios de la educación.

El arte del educador no es un arte arbitrario sino que debe atender al fundamento especulativo y científico que le sirve de base. La ciencia de la educación debe terminar con la proposición de una norma educativa fundada en la lógica articulación de los elementos ideales que nutren su teoría.

“Las realidades consideradas por la ciencia de la educación –los hechos educativos- están siempre cualificadas por normas que están cultural e históricamente condicionadas. Por eso no existe en la Pedagogía una comprensión puramente descriptiva de su objeto. Por el contrario, ella tiene que fundamentar y justificar las reglas de acción que supuestamente son necesarias para la educación del hombre. En este sentido es ciencia práctica normativa, no porque dirija la acción educativa, sino por indicar el deber ser al que debe adecuarse la acción. Pero esta normativización no la deriva de un deber ser atemporal, que es tema propio de la Filosofía de la educación” (Ballesteros, 1993, p. 30)

2. 1. Subalternación de la Pedagogía a la Filosofía Moral

Vuelta hacia la socialización y desvinculada de la metafísica, la pedagogía contemporánea corre el riesgo de no llegar nunca a la dimensión de moralidad sino de permanecer en el nivel de la legalidad. Al rechazar la idea de un orden objetivo y universal, el hombre piensa el orden como fundado en el interior del mismo hombre y producido por él.

Sólo la consideración del hombre como “persona”, creado a imagen y semejanza de Dios, permite verlo como autor de su propia historia, como un ser dotado de conciencia moral, de autocontrol y

autodecisión. Sólo las “personas”, seres que se configuran a sí mismos, pueden justificar un proyecto de vida futura en el marco de una comunidad de personas. De otro modo, los sujetos de la educación serán simplemente el resultado de procesos naturales o sociales. Por tanto, si la Pedagogía quiere ganar *status epistemológico*, tiene que partir de una concepción antropológica que considere al hombre como persona, un sujeto que se orienta a su emancipación por una configuración creadora y auto-responsable, en un vivir y un actuar comunitarios.

Según tres elementos podemos hablar de la subordinación de la Pedagogía a la Moral:

a) Por razón del fin: La Etica considera a los actos humanos como ordenados al bien, a la felicidad del hombre. Su objeto formal es la moralidad: cualidad esencial de todo acto humano según la cual se dice si es bueno (ordenado al último fin) o malo (desordenado).

Es en función de la subalternación de los fines, que Ruiz Sánchez (1979) define a la educación como: “El proceso o movimiento interior del hombre que resulta del encuentro entre el falible dinamismo autoconductor de la naturaleza humana y los auxilios deliberadamente perfectivos que inciden sobre ella para lograr su plenitud dinámica, esto es, la aptitud adquirida y estable para ordenarse libre y rectamente, en su interioridad y en su conducta, hacia los bienes individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que perfeccionan aquella naturaleza” (*Fundamentos y fines de la educación*, p. 25)

b) Por razón de los principios: Los principios de la Pedagogía no pueden provenir de las ciencias positivas, de la Psicología o de la Sociología, sino de la Moral. A esta ciencia corresponde distinguir los actos humanos voluntarios e involuntarios, determinar los fines de la vida humana, definir qué es la moralidad, distinguir los hábitos buenos (virtudes) de los malos (vicios), etc. Toda la tarea pedagógica debe subordinarse al bien de las potencias específicamente humanas y, en

último término, del educando en tanto sujeto del proceso de aprendizaje.

c) Por razón del objeto: El objeto de ambas ciencias es el acto humano, es decir el acto que surge de la voluntad libre y deliberada del hombre. En ese acto, la Etica considera su moralidad; la Pedagogía estudia su capacidad didáctica o educativa.

Desde este punto de vista, la “formación de la personalidad” no se reduce a una simple adaptación del individuo para la convivencia social. Tampoco se reduce a una asimilación de los sujetos a las normas sociales. La “formación de la personalidad” se resuelve, en último término, en su ordenación al bien total y último del hombre.

La tendencia de la Pedagogía a un bien particular es posterior y está subordinada a la tendencia universal que todo hombre tiene al bien (objeto de estudio propio de la Filosofía Moral). La armónica realización de los valores humanos y la formación de la personalidad deben formar parte de la natural aspiración de la voluntad al bien universal. El juicio pedagógico supone el juicio ético de allí que la Pedagogía se subordine a la Etica. Decía Mialaret en *La investigación científica y la práctica pedagógica*:

Mejorar para tender hacia un objetivo, perfeccionar para acercarse a un ideal, todo esto supone haber definido explícitamente un sistema de valores a cuyo servicio se coloquen a la vez la educación y la investigación pedagógica. En este terreno, prácticos e investigadores deben tener puntos en común, una idéntica filosofía educativa. No es concebible, pedagógicamente hablando, una investigación no enmarcada en un sistema de valores, ya que ésta debe mejorar la práctica y en definitiva la acción sobre el alumno, acción que no puede plantearse en la oscuridad filosófica desconociendo el objetivo al que se debe tender (Cit. por Avanzini, 1977, p. 354)

3. EL ARTE DE LA EDUCACIÓN

La Pedagogía es una ciencia práctica pero no es una ciencia de hechos al modo de las llamadas ciencias empírico-formales, no le corresponde resolver cuestiones prácticas con recursos técnicos cuya validez depende de su utilidad. Por eso no se la puede considerar ciencia en sentido positivista; su objeto no está gobernado por un riguroso determinismo causal puesto que no se pueden buscar y determinar leyes necesarias en la conducta humana: “Si así lo pretendiese, la Pedagogía organizada sobre una concepción falsa del hombre, que niega su libertad, también sería falsa. Esa pretensión científica de la pedagogía implicaría nada menos que la deformación misma del objeto por ella estudiado” (Derisi, *Epistemología del saber pedagógico*, 1950). La Pedagogía es ciencia práctica normativa no porque dirija inmediatamente la acción educativa sino porque puede interpretar y cualificar esos hechos aplicando reglas de acción que se consideran necesarias para la educación del hombre.⁵

Puesto que el saber práctico se define por relación a lo operable, ese saber no alcanzará su estado perfecto sino en el modo de conocimiento que se ejercita inmediatamente sobre lo singular, sobre un hecho concreto tomado en su realidad existencial. Es entonces cuando ya no se puede hablar de ciencia sino de arte y de prudencia, es decir de virtudes operativas cuya función no es conocer sino dirigir la acción en el dominio de lo contingente.

⁵ Si el dominio de las ciencias humanas es el del comportamiento humano como tal, éste excluye necesariamente el determinismo mecanicista. Sin embargo, entendido el determinismo como principio de inteligibilidad o de razón suficiente también es válido en el campo de las ciencias humanas. El hecho de que el hombre sea considerado como un ser dotado de libertad no significa que las ciencias humanas renuncien a establecer leyes, no sólo las leyes morales propias de la actividad libre sino también aquellas leyes que surgen del comportamiento normal, regular y previsible de las personas, leyes que pueden ser medidas por la estadística

Se define al arte como la dirección de la razón destinada a la realización de una obra. Ya sea la Arquitectura como la Música o la Medicina, son artes destinadas a la realización de un hacer exterior al sujeto. La educación es un arte fundado en principios pedagógicos cuya obra es la formación del educando. La práctica de la enseñanza (Didáctica) debe seguir un proceso racional y legítimo que responda a las necesidades del educando y a las exigencias de la educación. De manera parecida a lo que ocurre en el arte de sanar o en el de construir, educar es un acto de la razón práctica fundado en principios ciertos. Su objetivo es ordenar diversos elementos para la formación de hábitos científicos, morales o disposiciones técnicas que se orientan al desarrollo integral de la personalidad.

Para realizar su obra, el educador debe practicar la prudencia y, en cada caso concreto, debe distinguir la inclinación voluntaria de los caprichos de los educandos; debe imitar a la naturaleza en la formación de las virtudes intelectuales y morales. La prudencia aplica a los actos singulares las normas de la pedagogía y emite un juicio sobre el valor del acto a realizar, a ese juicio añade el querer obrar en conformidad con ese juicio.

En conclusión, citando a Derisi: “La Pedagogía, pues, estrictamente tal o conocimiento director de la acción educadora, se ubica dentro de las ciencias prácticas o normativas, en una zona intermedia entre la Filosofía de la Educación, que trata de los principios de la educación, y el arte pedagógico, que aplica las normas a cada caso y situación personal. Sus normas se alimentan y son aplicaciones universales, pero más determinadas, de los principios de la Filosofía de la Educación y, a la vez, constituyen los principios en que se apoya el arte pedagógico de los maestros quienes, por medio de la prudencia, orientan a cada educando en su mundo existencial concreto” (op. cit., 1950, pp. 148-49).⁶

⁶ Es lo que enseña Maritain cuando dice: “El conocimiento práctico es como un gran flujo inteligible que desciende particularizándose, concretándose más y más, hasta llegar al acto concreto y singular a realizar *hic et nunc*, en medio de la indefinida variedad de las circuns-

4. PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Durante mucho tiempo la pedagogía fue considerada como parte de la filosofía práctica que consistía esencialmente en la determinación de una conciencia abstracto-normativa y en la creación de un contenido moral-educativo. En la actualidad, muchos destacan que la educación es una realidad social, cultural, histórica, ilimitada y abierta y, al mismo tiempo, una necesidad de la existencia humana.

La investigación educativa pertenece a la praxis social y es objeto de una ciencia experimental, relacionada con la praxis social. La investigación educacional se propone la tarea de validar los métodos de la investigación científica social en la ciencia de la educación y ponerlos al servicio de una concientiación de los fundamentos racionales y de una planificación y actuación responsables en la formación y en la organización educacional.

En la década de los sesenta aparecieron en Francia algunos estudios que hablaban de la muerte de la Pedagogía. Ferry (1967) sostiene que “la introducción del término *ciencias de la educación* significa el abandono de las especulaciones normativas en provecho de estudios positivos y, en el seno de las ciencias humanas, la delimitación y organización de una esfera de investigaciones encaminadas a la comprensión del hecho educativo” (Cit. por Salas, Rapalo, Gil, p. 32).

Hoy conviven los términos Pedagogía y Ciencias de la Educación e, incluso, el de Ciencia de la Educación, en cuyo caso suele aceptarse Pedagogía como sinónimo. En los países anglosajones es común hablar de Teoría de la Educación aunque parece que el término más difundido entre nosotros es el de Ciencias de la Educación. ¿Significa esto que el problema del status científico del conocimiento sobre la

tancias contingentes. Al contacto inmediato de la acción, el recto conocimiento práctico no es ya lo que se llama un saber, una ciencia; porque a este nivel su objeto no es sólo un objeto a realizar sino también un objeto práctico tomado en su singularidad, en su relación con los fines queridos por el sujeto individual. El recto conocimiento práctico como regulador inmediato de la acción es la virtud de la prudencia” (*Los grados del saber*, pp. 725-29)

educación ya se resolvió con la creación no de una sino de varias ciencias de la educación?

El campo de las ciencias de la educación se ha constituido a partir de la intersección de un conjunto de diversas disciplinas: Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, etc. que abordan desde su especificidad el objeto “educación”. Mialaret (1977) afirma que el objeto de las ciencias de la educación es definir e identificar los hechos educacionales sobre los que se puede hacer un análisis científico riguroso; es decir, un estudio de las situaciones educacionales pasadas, presentes y futuras.

La Pedagogía sostiene que las ciencias de la educación son “auxiliares” porque utiliza el saber acumulado por las distintas ciencias y lo aplica para una mejor comprensión de los hechos educativos. No obstante, también podemos pensar que las ciencias de la educación son “constitutivas” porque habría un punto de vista específico: la educación que actuaría como filtro y permitiría adoptar o adaptar las conclusiones válidas de otras ciencias. Es por eso que investigaciones realizadas dentro de marcos teóricos propios de la psicología, la sociología, la economía, la antropología o la biología pueden presentarse como investigaciones pedagógicas.

Pero... ¿cuáles son exactamente las ciencias de la educación y cómo deben clasificarse?. Dice Fullat (1982):

El alumno sabe que está matriculado en el tercer curso de “Ciencias de la Educación” como otros se matricularon en la Facultad de Derecho o en el Departamento de Historia. Su saber le sirve para encontrarse situado, hasta topográficamente: los despachos de “Ciencias de la Educación”, con uno o varios departamentos, están ubicados en un corredor concreto de su Facultad de Letras, de su Universidad. Pero el susto nos asalta cuando se contrasta el significante *Ciencias de la Educación* con los significantes, por ejemplo, “Física” o “Historia”. Don Quijote vio gigantes colosales donde sólo había insípidos molinos de

viento. ¿Serán las Ciencias de la Educación, impalpables espectros o fantaseados duendes?.

Le pregunto, al alumno, no qué sean las Ciencias de la Educación, sino cuáles son las Ciencias de la Educación. Me las recita sin reparos y desordenadamente: Historia de la Educación, Biología de la Educación, Psicología de la Educación, Orientación Educativa, Didácticas, Organización Escolar, Psicología General, Pedagogía Diferencial... Al pronto repara, uno, en la persistencia del añadido: "de la Educación". Esta coletilla despierta la sospecha: las "Ciencias de la Educación", ¿tal vez se limitan a ser capítulos de ciencias autónomas?; las traídas "Ciencias de la Educación", ¿serán simples apéndices, o trozos de otras ciencias?. ¿Acaso la Biología de la Educación es algo distinto de la escueta Biología?. El irónico Bernard Shaw escribió: "El que puede, hace; el que no puede, enseña". La Biología de la Educación, ¿alcanzará el estatuto gracias a su dedicación al análisis exhaustivo de la impotencia?...

En la faena de educar intervienen elementos tales como la dicha, la muerte, el dolor, el placer, el amor, la belleza..., e intervienen porque constituyen lo más importante de la vida humana, y la educación es algo vital. Ninguna disciplina científica nos dirá nada, sobre estas cuestiones, que valga la pena. A las Ciencias de la Educación, si existen, se les escapa lo más valioso de la educación... Quizás dichas Ciencias resuelvan su problema constitutivo dándose sentido antropológico...

El *anthropos*, como comprensión del ser se intelige desde las Ciencias de la Educación en la medida en que éstas reciben sentido de la Antropología Filosófica. Las Ciencias de la Educación, según entiendo, existen independientemente en cuanto contribuyen a una pretendida comprensión total del hombre. El *hombre en proceso de educación*, o de engendramiento,

constituye el objeto específico de las Ciencias de la Educación” (*Cuestiones de Educación*, pp. 23-26)

Esta consideración de las ciencias de la educación como comprensión total del hombre parece coincidir con el pensamiento de Mantovani (1929):

En el campo educativo no sólo hay que manejar los elementos de un acto o los factores de un proceso. Ante todo, hay que comprenderlos, y hay que conocer su posición en la estructura total de la que son parte integrante. Para esto hay que convertir la materia del problema en objeto de contemplación, conocerlo y valorarlo sin intención utilitaria. Es necesario comprender lo pedagógico como una realidad y a ésta en su relación con la realidad total humana... La verdadera pedagogía se extrae de profundas reflexiones acerca del hombre, de la naturaleza y de los límites del acto de educar (*op. cit.*, p. 11)

Es decir que, más allá de un tratamiento experimental de los fenómenos educativos, las Ciencias de la Educación aparecen como ciencias auxiliares que el pedagogo necesita para explicar su actividad e integrar toda la fragmentación del conocimiento en una unidad. Detrás de esta idea se encuentran las posiciones de pedagogos argentinos como Nassif (1958) y Manganiello: ...la Ciencia de la Educación es el resultado de la investigación positiva del hecho y del proceso educativo, conforme a métodos y a criterios precisos. Su objetivo es el establecimiento de los factores reales que intervienen en la educación. Su unidad procede de ese objetivo, que como tal, trasciende la esfera de la ciencia positiva y de ninguna manera de su contenido, que es provisto por las ciencias auxiliares.⁷

⁷ Actualmente, muchos piensan que la investigación educativa pertenece a la praxis social y es objeto de una ciencia experimental, relacionada con la praxis social. La investigación educacional se propone la tarea de validar los métodos de la investigación científica social en

La ciencia de la educación no es ciencia de hechos al modo de las llamadas ciencias empírico-formales, ni resuelve cuestiones prácticas con recursos técnicos, juzgables sólo en función de su utilidad. Su conocimiento no se limita a describir y explicar sino que es ciencia interpretativa de hechos, que son las acciones humanas de naturaleza educativa, a la que le corresponde asegurar su campo de análisis específico para diferenciarse de las otras ciencias humanas. Por eso, Trilla Bernet de la Universidad de Barcelona afirma (2005):

“Aunque soy consciente de que, al menos desde la Ilustración, se han venido forjando concepciones bastante dispares sobre lo que sea la Pedagogía, de que la concepción que voy a estipular aquí les parecerá a algunos demasiado reduccionista... diré que creo que la *normatividad* ha de ser tomada como elemento esencial de un discurso que se considere pedagógico. Lo que distingue al discurso pedagógico de otros discursos, ciencias o disciplinas que también tratan de la educación es el carácter normativo del primero. De modo que sin intención normativa no hay Pedagogía. Por supuesto que entiendo la normatividad en un sentido amplio que incluye no sólo lo que generalmente entendemos como normas, sino también lo que llamamos principios, criterios, proyectos, propuestas, orientaciones, métodos, técnicas, materiales, instrumentos, etc... La Pedagogía, pues, centra su

la ciencia de la educación y ponerlos al servicio de una concienciación de los fundamentos racionales y de una planificación y actuación responsables en la formación y en la organización educacional.

Es probable que hacer de la Pedagogía una ciencia de la educación en sentido positivista haya influido para que Alicia Virginia Martín (2007) limitara el objeto de esta ciencia a aquello que puede ser mensurado y verificado, por ej. el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el objeto de la Pedagogía (la educación) no se reduce al proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que pueden enseñarse hábitos que no conducen al perfeccionamiento de la persona, no son educativos (*Tesis doctoral: El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*)

discurso en el cómo debe ser la educación y en el cómo conseguir que lo sea” (*Hacer Pedagogía hoy*, p. 294)

4.1. Relaciones entre las diversas ciencias de la educación

Siguiendo el proceso lógico de interpretación del acto educativo se puede proponer el siguiente esquema de relaciones entre las diversas Ciencias de la Educación:

El proceso educativo tiene una finalidad, un objetivo, cuyo tratamiento es propio de la *Filosofía de la educación* y en el orden sobrenatural corresponde a la *Teología de la Educación* en tanto sabiduría suprema.

Una vez determinada su finalidad, aparece la realidad en la que se desarrollará la acción educativa. Esta realidad está condicionada por diversos elementos que son materia de estudio de la *Biología de la Educación*, de la *Psicología de la Educación*, de la *Sociología de la Educación* y de la *Economía de la Educación*.

Los fines y los condicionantes se nutren de la experiencia pasada y presente que son descriptos por la *Historia de la Educación* y la *Educación Comparada*.

De esos estudios resulta una síntesis normativa, la *Pedagogía*. Una ciencia práctica que tiene como referencia un “deber ser” del hombre y de la vida colectiva y, a la luz de esos ideales, dicta normas que orientan el proceso intencional de formación de la personalidad.

Por último, en el terreno fáctico se materializa el proceso educativo, un proceso de enseñanza-aprendizaje que recurre a la *Didáctica* para que, teniendo en cuenta los sujetos y los contenidos, se empleen las estrategias más eficaces para el logro de los objetivos.

CCIAS. TELEOLOGICAS CCIAS. ILUSTRATIVAS

TEOLOGIA DE LA EDUCACION	FILOSOFIA DE LA EDUCACION	HISTORIA DE LA EDUCACION	EDUCACION COMPARADA			
Fundamentación desde los fines naturales y sobrenaturales		Ciencias descriptivas desde El marco temporal y geográfico				
CCIAS. CONDICIONANTES		CCIAS. NORMATIVAS		CCIAS. APlicativas		
BIOLOGIA DE LA EDUCACION	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	PEDAGOGIA GENERAL	PEDAGOGIA DIFERENCIAL	ORIENTA - CION EDU CATIVA	ORGANI ZACION ESCOLAR	DIDA C TICA
PSICOLOGIA DE LA EDUCACION	ECONOMIA DE LA EDUCACION					

Clasificación de las Ciencias de la Educación según Fullat-Sarramona, 1982

4.2. Métodos para estudiar los fenómenos educativos

El método es el procedimiento que siguen las ciencias para hallar la verdad y enseñarla (López-Barajas, 1988). El método es el camino, el instrumento adecuado para alcanzar los fines de la investigación. Gracias a la aplicación sistemática de un método, el procedimiento evita la improvisación y el desorden.

En la actualidad el método se ha convertido en un asunto muy importante y a veces se le concede valor por sí mismo, independientemente de que con él se alcance o no el fin propuesto. Por eso podemos decir que el método es el arte de disponer una serie de diversos pensamientos para descubrir una verdad que ignoramos o para probar a otros una verdad que conocemos.

El campo disciplinar de las ciencias de la educación se ha constituido a partir de la intersección de un conjunto de diversas disciplinas: la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Historia que, entre otras, abordan desde su especificidad el objeto “educación”. Esas ciencias se aplican al estudio de saberes muy dispares: La Biología de la Educación es una ciencia empírico-natural; la Historia,

la Sociología, la Economía y la Psicología de la Educación son ciencias empírico-humanas o sociales; la Filosofía de la Educación más que ciencia es sabiduría; la Pedagogía General que es una teoría de la educación; la Didáctica y la Orientación Escolar más que ciencias son técnicas, instrumentos ordenados a la realización de una obra.

Esto nos sitúa en plena confrontación entre diversos paradigmas metodológicos que García Hoz intenta superar a partir del reconocimiento de la “complejidad” de los fenómenos educativos: “el hombre necesita capacidad para armonizar las cosas aparentemente más opuestas, la razón y la fantasía, la técnica y la cultura humanista, el trabajo y el ocio, lo visible y el misterio. A esta perspectiva de integración apunta el “principio de complementariedad”.

El principio de complementariedad se aplica para estudiar un mismo fenómeno con métodos diferentes. De esa manera, “el continuo de la investigación pedagógica nos llevaría al conocimiento más completo de cualquier problema educativo: investigación filosófica, investigación fenomenológica descriptiva, investigación histórica, investigación cuantitativa e investigación cualitativa”.

Una breve alusión a estos métodos nos permite decir:

- *Método descriptivo*: Se basa principalmente en la descripción del fenómeno de estudio. El método descriptivo intenta una observación sistemática, focaliza una realidad intentando identificar dimensiones y variables relevantes de la misma.

- *Método histórico*: Se basa en la comprensión e interpretación de hechos o documentos históricos. Su objeto es el estudio de los hechos acaecidos al hombre como persona y como ser social.

En este tipo de estudios es muy importante elegir las “fuentes” que iluminarán la reflexión. Son fuentes primarias o directas: documentos de primera mano, biografías, testimonios directos, objetos reales utilizados en un momento histórico, etc. Son fuentes

secundarias o indirectas las que se recogen a partir del testimonio de terceros.

- *Método comparado*: Es un procedimiento ordenado, lógico, metódico, sistemático, para poner en relación dos o más objetos o fenómenos distintos. Se trata de analizar comparativamente una situación a fin de tomar los elementos más valiosos encontrados en otras situaciones, pero teniendo en cuenta que dichas características o variables adquieren su más genuina significación y validez en relación al contexto en el que se ubican.

La acción de comparar tiene fundamentalmente un sentido descriptivo o funcional. Lo importante es que junto a los hechos que se comparan existe un tercer elemento que es el criterio de comparación.

- *Método semiótico*: La semiótica es la ciencia que estudia los signos y la semiología estudia la vida de los signos en el seno de la vida social, su naturaleza y las leyes que los rigen.

Es importante en la investigación educativa porque atribuye importancia al lenguaje a fin de que el alumno adquiera un aprendizaje significativo. Ese alumno realiza su aprendizaje en una sociedad determinada, con un lenguaje determinado. En ese contexto se realiza la comunicación entre el docente y el alumno.

- *Método reflexivo*: En realidad es útil en todo tipo de investigación puesto que es necesario conocer el orden lógico general de nuestros actos intelectuales. En los procesos de conocimiento el hombre necesita seguir un orden lógico y debe existir correspondencia entre ese orden lógico y el orden real. La lógica se orienta hacia el conocimiento de la realidad y penetra en todas las ciencias como un instrumento que favorece el buen sentido y perfecciona el trabajo de la investigación con el objetivo de alcanzar la verdad.

- *Método experimental*: El empirismo considera que la verificación experimental es la forma de legitimar los conocimientos. Para el empirismo solamente es verdad aquello que se puede someter

a contraste y réplica, es decir que se pueda verificar y que además está basado en la experiencia.

El método experimental tiene que utilizar pruebas de significación matemática para la verificación de las hipótesis, si no las utilizase no sería plenamente experimental.

Cada método se utiliza según el objeto del problema a investigar pero es probable que la índole del tema, en la investigación educativa, necesite el uso complementario de diversos métodos. Es que, en la medida de lo posible, la ciencia y el investigador buscan generalizar las descripciones y explicaciones inferidas con el fin de hacerlas extensibles a otras situaciones y para ello es necesario ampliar el área de conocimiento o teoría. Las generalizaciones han de ser contrastadas con los hechos mediante un proceso deductivo que va de lo general a lo particular. Para ello es necesario proponer un modelo y formular hipótesis que han de ser verificadas empíricamente con los hechos.

5. HACER PEDAGOGÍA HOY

Queremos concluir con algunas recomendaciones que Trilla Bernet nos hace para estudiar Pedagogía en la actualidad. De acuerdo con su pensamiento, nos parece que:

1. *¿Paradigma de la Pedagogía?*: Parece que la Pedagogía no responde a ningún paradigma en el sentido que Kuhn daba a este concepto. Kuhn difunde la idea de “Paradigma” que se refiere a realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y de soluciones a una comunidad científica. Los paradigmas son esquemas teóricos que un grupo de científicos adopta como su visión del mundo para percibir y comprender la realidad. Cada comunidad científica comparte valores, lenguaje, metas, normas y creencias. Según este enfoque, la validez del conocimiento científico sería más una cuestión de consenso temporario que de rigor lógico-empírico puesto que los

paradigmas no son permanentes y, cuando sobreviene la crisis, una comunidad se reorganiza alrededor de un nuevo paradigma.

Algunos han querido traer al campo de la Pedagogía las categorías de Habermas y hablan de un paradigma tecnológico (positivista); un paradigma hermenéutico (interpretativo) y un paradigma emancipador (crítico) sin embargo no parece fácil encontrar ejemplos de teorías o métodos pedagógicos que se identifiquen totalmente con un determinado paradigma. Parece que los principales referentes de la Pedagogía no han tenido inconvenientes en adherir a una u otra concepción. Pretender seguir al pie de la letra una determinada tendencia es cerrarse a nuevas posibilidades y disecar la herencia de maestros anteriores.

La Pedagogía debe ser suficientemente ecléctica. No existe ninguna teoría de la Psicología o de la Sociología que pueda dar una explicación integral del fenómeno educativo. Una Pedagogía debe ser juzgada por sí misma, por su consistencia en tanto que tal, por sus resultados, por su eficacia. Es cierto que una determinada práctica debe tener fundamentos científicos pero ninguna conclusión científica puede convertirse en una única regla inmediata del arte educativo.

Es necesario recuperar perspectivas globales porque un educador no es sólo un experto en informática, ni un psicoterapeuta, ni un historiador o un matemático o un lingüista... puede ser algo de eso pero no debe descuidar la perspectiva de la formación integral.

2. El valor de la práctica: La práctica educativa es la fuente de las investigaciones pedagógicas, ella ofrece los datos y la materia que constituye el problema de investigación. Las teorías deben tomar distancia de las experiencias concretas pero esa distancia no debe ser tan grande que convierta a la teoría en un discurso superfluo. Es un camino de ida y vuelta: de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, siempre se debe verificar esa conexión vital entre el trabajo práctico y la obra científica.

Debemos prestar atención a los modelos propuestos por los grandes maestros y encontrar los aspectos que tienen en común la

diversidad de sus propuestas. Aristóteles, Pestalozzi, Sarmiento, Don Bosco... nos ofrecen importantes ejemplos de experiencias pedagógicas que, a pesar de ser realizadas en diferentes contextos, nos dan pistas valiosas para seguir desarrollando el conocimiento pedagógico.

3. *Ni pesimistas ni demasiado confiados:* Podemos decir que hay tres tipos de pesimismo pedagógico: 1) el fatalista que piensa que está todo predeterminado; 2) el biologista que hace depender de factores hereditarios toda configuración de la personalidad y 3) el sociologista que explica las conductas de las personas por las determinaciones del medio social que le ha tocado en suerte a cada uno.

Nosotros, más bien, hacemos la opción por el optimismo puesto que una de las condiciones del éxito educativo es confiar razonablemente en las posibilidades de alcanzarlo. Las personas somos educables y naturalmente tendemos a buscar la plena realización personal. No obstante, no somos ilusos y sabemos que el proceso de formación de la personalidad, muchas veces, supone vencer dificultades individuales y sociales.

4. *La mejor crítica es una buena propuesta:* Hoy en día está de moda hablar del pensamiento crítico, de la Pedagogía crítica y de las teorías críticas. Parece que todo es criticable menos la crítica. Sin embargo, los grandes maestros quisieron transformar y reformar la realidad educativa no sólo a través del discurso sino por medio de una alternativa viable.

La crítica sola, la crítica sin proyecto alternativo, puede ser brillante y rigurosa pero se queda en la denuncia. La crítica debe llevar a una propuesta constructiva que se concrete en acciones eficaces. Un discurso pedagógico es pertinente cuando para cada uno de sus enunciados el autor es capaz de proponer ejemplos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALLESTEROS, Juan Carlos (1993). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Santa Fe: Editorial de la Universidad Católica.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- FULLAT, O. (1982). *Las fantasmales ciencias de la educación*. En “Cuestiones de Educación” (análisis bifronte). Barcelona: Edic. CEAC, pp. 23-26
- GARCIA CARRASCO, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?*. Madrid: Aula XXI, Santillana
- GARCÍA J., MUÑOZ J. M., FRANCIS S. (2011). *Aspectos antropológicos implicados en una Teoría de la Educación*. En MUÑOZ RODRIGUEZ, J. M. (comp.) “Temas relevantes en Teoría de la Educación”. Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 45-69
- GARCIA VIEYRA, A. (1949). *Ensayos sobre pedagogía. Según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Desclée de Brouwer
- HEID, Helmut (1983). *Investigación pedagógica*. En Diccionario de Ciencias de la Educación. T. 2 F-O. Madrid: Rioduero, pp. 161-166
- HOLM, Kurt (1983). *Investigación social*. En Diccionario de Ciencias de la Educación. T. 2 F-O. Madrid: Rioduero, pp. 166-168
- JOLIVET, Régis (1960). *Tratado de Filosofía I: Lógica y Cosmología*. 5º ed. francesa. Trad. Leandro de Sesma. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé
----- (1959). *Tratado de Filosofía IV: Moral*. 5º ed. francesa. Trad. Leandro de Sesma. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé
- JOVER, G., RABAZAS, T., THOILLIEZ, B. (2011). *La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación*. En MUÑOZ RODRIGUEZ, J. M. (comp.) “Temas relevantes en Teoría de la Educación”. Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 69-89

- LOPEZ-BARAJAS, E., VIDAURRETA, M., ALBERT, M.J., RUIZ, M. (2000). *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid: UNED, pp. 173-86
- MANTOVANI, J. (1959). *La educación y sus tres problemas*. Duodécima edición. Biblioteca nuevas orientaciones en Educación. Madrid: Edit. El Ateneo
- MARITAIN, Jacques. *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Club de Lectores
- MARTÍN, Alicia (2007). *Tesis doctoral: El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación*. San Juan: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes-UNSJ
- PEREZ JUSTE, R. (2005). *La formación de los pedagogos en Metodología de la Investigación en la segunda mitad del siglo XX*. En RUIZ BERRIO, J. (ed.), “Pedagogía y Educación ante el siglo XXI”. Madrid: Universidad Complutense, pp. 61-85
- PEREZ TAMAYO, Ruy (1995). *Acerca de Minerva*. Universidad Nacional de México. Recuperado de internet.
- RUIZ SÁNCHEZ, F. (1978). *Fundamentos y fines de la educación*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.
- SALAS F., RAPALO R., GIL F. (2011). *Fundamentos y desarrollo del pensamiento en educación*. En MUÑOZ RODRIGUEZ, J. M. (comp.) “Temas relevantes en Teoría de la Educación”. Salamanca: Ediciones Universidad, pp. 15-45
- SARRAMONA, J. (1982). *Posibilidad y necesidad de las ciencias de la Educación*. En “Cuestiones de Educación” (análisis bifronte). Barcelona: Edic. CEAC, pp. 26-29
- SCHALLER, K. y BECKER, H. (1983). *Ciencia de la Educación*. En Diccionario de Ciencias de la Educación. T. 1 A-E. Madrid: Rioduero, pp. 93-100
- SCHALLER, K. y LERSCH, R. (1983). *Pedagogía*. En Diccionario de Ciencias de la Educación. T. 3 P-Z. Madrid: Rioduero, pp. 3-9

- TRILLA BERNET, J. (2005). *Hacer pedagogía hoy*. En RUIZ BERRIO, J. (ed.). “Pedagogía y educación ante el siglo XXI”. Madrid: Universidad Complutense, pp. 287-309
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (2005). *El discurrir de la Pedagogía (general) en el siglo XX: el quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa*. En RUIZ BERRIO, J. (ed.), “Pedagogía y Educación ante el siglo XXI”. Madrid: Universidad Complutense, pp. 37-61
- ZANOTTI, Luis Jorge (1985). *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires:

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Formación ética del educando

AC. FRANCISCO MUSCARÁ¹

Academia Nacional de Educación

muscara@ffyl.uncu.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La educación es una realidad que sólo puede descubrirse en el hombre puesto que consiste en la promoción y desarrollo de la personalidad humana hacia su plenitud. En cuanto proceso, la actividad educativa trata de realizar un “modelo”, es decir, se intenta formar a los niños y a los jóvenes conforme con un “deber ser”, se intenta realizar un determinado ideal.

Es por eso que la acción educativa asumirá diversos contenidos y metodologías según sea la idea de hombre a la que adhieran, implícita o explícitamente, los educadores y la sociedad. Por ej., será muy distinta la acción del maestro que considere solamente el desarrollo corporal y el conocimiento experimental del alumno, de aquel otro que afirme la espiritualidad de la persona. También será distinta la acción del maestro que tenga al educando como un ser puramente receptivo, de la de aquel que conoce y respeta el impulso vital y la actividad creadora del discípulo. Diferirá la acción de quien considere a la persona como un valor absoluto, como un fin al cual deben subordinarse todos los medios, de la de quien piense que el hombre debe ser tratado como un instrumento al servicio de una entidad colectiva: sea el Estado, la clase social o el mercado. Por tanto, toda actividad pedagógica supone la adhesión a un determinado modelo antropológico. Dice Fullat (1982):

¹ Dr. en Ciencias de la Educación (UCA, 1989). Dr. en Historia (UNCuyo, 2014). Miembro Correspondiente por Mendoza de la Academia Nacional de Educación Argentina

“Estas ciencias (de la educación) adquieran probablemente autonomía relacionadas con la vida humana y con la pervivencia de la humanidad, teniendo presente, empero, que el hombre es una realidad siempre inconclusa. El anthropos, como comprensión del ser, se intelige desde las ciencias de la educación en la medida en que éstas reciben sentido de la Antropología Filosófica. Las ciencias de la educación, según entiendo, existen independientemente en cuanto contribuyen a una pretendida comprensión total del hombre. El hombre en proceso de educación o de engendramiento, constituye el objeto específico de las ciencias de la educación. Al hombre se le puede entender desde la educación y ésta, a su vez, se la intelige desde lo que el hombre pueda ser”²

1- El hombre en tanto persona

Por poco que observemos a otros hombres y a nosotros mismos tendremos la evidencia sensible de la existencia corporal. Además, vemos que este cuerpo tiene vida porque puede moverse por sí mismo. No todo cuerpo tiene vida; ¿acaso tienen vida las piedras?, ¿tienen vida los cadáveres?... El cuerpo humano se ordena a un principio que le da la vida. Ese principio vital es el alma (los griegos lo llamaban *psijé*).

Si llevamos nuestra reflexión más allá de lo que aparece a nuestros sentidos, si indagamos en nuestras operaciones interiores del conocimiento y del amor, nos encontraremos con los actos propios del hombre: el pensar y el querer, que manifiestan características muy superiores de aquellas que se dan en la vida animal. La presencia de esas actividades nos hacen deducir que existe una realidad inmaterial, distinta de la corporal, un principio espiritual que se une sustancialmente al cuerpo para formar esta unidad viviente que

² Fullat, Octavi. *Las fantasmales ciencias de la educación*. En *Cuestiones de Educación*. Barcelona: CEAC, p. 26

llamamos hombre. Es el Prof. Caturelli (1983), de la Universidad de Córdoba, quien nos hace ver en la admirable organización del cuerpo humano una intrínseca disposición a la unión con el alma espiritual:

“Si bien se mira, el cuerpo que somos es una maravilla de organización en orden a un fin que le supera en cuanto a cuerpo. Mientras el cuerpo del animal se ordena a un fin singular (la defensa o el abrigo), el cuerpo del hombre se ordena a la inteligencia que es capaz de “hacerse todas las cosas” y también de fabricar infinidad de instrumentos. Por eso, en lugar de los órganos especializados de las bestias (garras, cuernos, uñas), el cuerpo del hombre posee las manos, capaces de cumplir infinidad de funciones. Las manos son signos de la racionalidad del hombre a la cual se ordena el cuerpo como a su fin próximo.”³

Gracias al espíritu, el hombre puede conocer las cosas y conocerse a sí mismo. Por el espíritu el hombre toma conciencia de la existencia de las cosas y de su propia existencia; puede definir las cosas, les puede poner un nombre y también puede definirse a sí mismo. Pero todavía más, al tomar conciencia de la existencia de las cosas y de su propia existencia aparece la necesidad de la existencia del Ser necesario que es principio de la existencia de todos los seres contingentes, aparece la necesidad de la existencia de Dios.

El hecho de la creación del hombre por Dios (verdad conocida por la religión y por la Filosofía) nos pone en presencia de un dato fundamental cuyo olvido es uno de los principales motivos de confusión de muchas teorías pedagógicas. El alma espiritual hace que el hombre esté constituido a “*imagen y semejanza de Dios*” y sea

³ *La Metafísica Cristiana en el pensamiento occidental*, pp. 97-101. Ese párrafo refleja la unidad sustancial de cuerpo y alma (materia y forma) que habían percibido los pensadores griegos cuando hablaban del “animal racional”: El alma humana es espiritual y, al mismo tiempo, es forma sustancial del cuerpo; el alma humana es también causa de la unidad de los elementos constitutivos del hombre.

elevado a la condición de persona que le confiere una dignidad fundamental.

Los naturalismos (por ej., el laicismo escolar) ignoran que el proceso educacional, en cuanto proceso de perfeccionamiento del hombre, debe realizarse teniendo en cuenta *el contenido intencional del acto creador en el cual el hombre y su perfección tienen su razón de ser*. Los métodos educativos pueden ser más o menos favorables a los intereses y necesidades de los educandos, pueden mirar más o menos las exigencias de la sociedad pero siempre deben tener en cuenta que el hombre es un ser creado por Dios y que por eso depende de Él tanto para existir como para actuar. Desde este punto de vista, en el Ser Supremo se encuentra el fundamento último de la existencia, de la autonomía y de la libertad del ser humano.⁴

2. Diversas teorías sobre el hombre y su educación

2.1. *Reducciónismo intelectualista*: Hace consistir el desarrollo de la personalidad en el acopio de informaciones. Un representante destacado de esta corriente fue Herbert Spencer (*Derby 1820 –

⁴ Esta doctrina fue explicada por el teólogo argentino GARCÍA VIEYRA en su libro *Ensayos sobre Pedagogía* (1949): La dependencia ontológica del hombre respecto de Dios debe ser el principio fundamental de toda actividad pedagógica ya que la dependencia ontológica es principio de la dependencia moral.

De otra manera, ha dicho lo mismo el Rector de la Univ. de Lugano, LOBATO (1996): “*Aún en el caso que lograse, por imposible, decirse con toda certeza, el lugar y el tiempo exacto de la aparición del primer hombre, y mostrarse sus restos, el cráneo resistente y los huesos que han superado toda erosión, no se habrá desmentido la necesidad del recurso a la primera causa del ser por vía de creación. Allí donde hay un ente hay una presencia del ser, y donde hay espíritu hay una acción creadora de Dios. El efecto lleva el sello de la causa. Todo hombre, creado por Dios, tiene una estrecha relación constitutiva con su principio. El origen del hombre hunde sus raíces en el misterio de Dios, del cual participa de modo singular. Tal es la primera y radical raíz de la dignidad del hombre”*

(*La dignidad humana desde una perspectiva metafísica*. En Rev. Sapientia, Vol LI, p. 318)

+Brighton 1903). Para el Positivismo, el desarrollo del hábito científico debía tener consecuencias no sólo en el progreso material y en las condiciones de vida que rodean al hombre; no sólo en el dominio de la técnica y en la producción de mayor abundancia de riquezas sino también en el orden moral:

“¿Cuál es el saber más útil?: A esta pregunta no se puede dar más que una contestación: la ciencia. Tal es el veredicto pronunciado sobre todas las cuestiones. Por lo que atañe a la conservación personal, al entretenimiento de la vida y de la salud, los conocimientos que más nos interesan poseer son los conocimientos científicos. Si se trata de proveer indirectamente a esta misma conservación personal, para ganarse la vida, los conocimientos que más nos interesan poseer son, igualmente, los conocimientos científicos. En el cumplimiento de las funciones de la paternidad, el solo guía de que nos podemos fiar es la ciencia. Para la inteligencia de la vida nacional pasada y presente, inteligencia sin la cual el ciudadano no puede dirigir su conducta, la llave indispensable es la ciencia. Lo mismo es para el que mire las producciones literarias y los goces del arte bajo todas sus formas; allí también la necesaria preparación es la ciencia. Lo mismo para la disciplina intelectual, moral y religiosa; el estudio más eficaz es la ciencia.” (Spencer)⁵

Pareciera que el científico prioriza los valores del bienestar material, la salud corporal y el progreso, por eso habla de moral sin aludir a la libertad, la responsabilidad, la conciencia, el deber... La educación moral consistirá en adaptar la conducta a la evolución biológica y natural de los individuos.

El positivismo tuvo mucha influencia en la formación del pensamiento pedagógico argentino. Esta teoría sirvió como

⁵ Cit. por DE HOVRE, Francisco; *Grandes maestros de la Pedagogía Contemporánea*. Buenos Aires: Marcos Sastre, pp. 420-422

fundamento para difundir una enseñanza pretendidamente “neutral”, capaz de contrarrestar dos “errores” que, se creía, frenaban el progreso educativo: la rutina y el dogmatismo. La “nueva escuela” debería enseñar una moral sin dogmas para unir a los hombres en un ideal común. Se rechazó todo fundamento metafísico o religioso en los principios educativos y se los reemplazó por una concepción científica, como único elemento doctrinario y formativo.⁶ A comienzos del siglo XX, Bunge escribía:

“La especificidad humana implica tan distintos modos de sentir el deber y practicar la virtud que siempre habrá hombres buenos y más justos e injustos... Habrá, pues, que contener por medio de la obligación y de la sanción, los impulsos egoístas y antisociales de los malos e injustos y de los enfermos y neurópatas...”

“El adelanto de las ciencias físico-naturales aplica los conocimientos adquiridos para estudiar sus verdaderas causas eficientes, sin prejuicios teológicos ni románticas generalizaciones. De ahí que la ciencia de la Etica deba llegar a formar algo como una continuación de las ciencias físico-naturales”⁷ (Estudios Filosóficos, 1919, p. 224)

2.2. *Reducciónismo libertario*: Otra forma de neutralismo pedagógico es la que tiene a Rousseau como principal exponente. Según *El Emilio* (su novela pedagógica), la educación del niño debe resultar del simple desenvolvimiento de la naturaleza. Esta naturaleza es algo absoluto, autónomo, perfecto, determinado siempre al bien; es

⁶ Desde que se fundó la Escuela Normal de Paraná (1870), muchas generaciones de maestros argentinos fueron formados en esta orientación. Además, los libros de lectura recomendados por el Consejo Nacional de Educación también adherían a esta línea filosófica.

⁷ Carlos O. Bunge: Fue uno de los primeros profesores de Pedagogía en la Fac. de Filosofía y Letras de la UBA. La cita corresponde a su libro *Estudios filosóficos*, p. 224

bueno y sólo puede corromperse por el contacto con otras naturalezas semejantes. Una educación verdadera, según el naturalismo, deberá dejar que la naturaleza alcance su desarrollo y su perfección por sí misma. La acción de padres y maestros es inoportuna; la educación negativa debe dejar al niño a merced de su natural evolución, debe satisfacer sus sentimientos, no debe prestar mucha atención a la formación de la inteligencia.

El problema del bien y del mal ni siquiera se menciona, Rousseau no se ocupa de los más altos valores de la personalidad porque se mueve en un mundo imaginario que ignora la vigencia, siempre actual, del problema del mal. En un medio envanecido por el progreso de las ciencias y de las artes, la obra *El Emilio*, con su amor por la naturaleza, el culto del sentimiento y del placer, apareció como la obra que contribuía a adormecer las conciencias y a justificar las vidas de las personas para quienes la moral era algo fastidioso e inoportuno.

Esta concepción naturalista de la vida ha dado origen a una fuerte corriente individualista que ha exaltado una felicidad subjetiva, subordinada solamente a los impulsos de la propia afectividad. Así, el mundo moderno padece los efectos de un terrible egoísmo que se esfuerza por desprestigar los principios de la razón y erigir como norma de vida la satisfacción de los movimientos interiores que tienden al placer.

Consecuencias pedagógicas de esta teoría han sido: el desprecio por el esfuerzo que supone trabajo intelectual; el desconocimiento de la autoridad de padres y maestros; la pérdida de la virtud de la obediencia y de la docilidad que supone todo aprendizaje; la falta de apertura a la dimensión trascendente de la vida humana.

2.3. *Reducción sociologista*: Para el sociólogo positivista es la sociedad la que hace de un individuo un ser verdaderamente humano. La educación tiene por fin hacer participar al individuo en la sociedad pero es la sociedad la que impone la educación; es misión de la educación *construir en nosotros el ser social*. El hombre, por la educación, debe conformarse con la comunidad política como en un

molde que, más que moldearlo, le impregna los principios estructurales de su conciencia individual en orden a perpetuar los valores que sostienen esa comunidad. Para Emile Durkheim (*Epinal 1858 - +París 1917), Profesor de Sociología y de Pedagogía en Burdeos:

“...la sociedad es algo más que una gran potencia material, es una persona moral. La civilización se debe a la cooperación de los hombres asociados y de las generaciones sucesivas; es, pues, una obra esencialmente social. La sociedad es quien la ha creado, es quien la guarda y quien la transmite a los individuos. De ella la recibimos todos... Los fenómenos colectivos no nacen de los individuos para repartirse por la sociedad sino que emanan de la sociedad y se difunden por los individuos... La educación consiste en una socialización metódica de las generaciones nuevas. Constituir el ser social en cada uno de nosotros ese es el fin de la educación... El individuo nace egoísta y asocial, la sociedad lo hace capaz de vivir social y moralmente. Tal es la obra de la educación.”⁸

En Argentina esas ideas cobran nueva fuerza y actualidad a través de Berta Braslavsky (1987) que dice:

“Formar hombres es misión de la educación en su sentido más amplio. No se nace hombre sino que se aprende a serlo. En la condición humana del hombre se presupone la naturaleza biológica de su existencia. Pero su esencia no se halla en los rasgos físicos que lo distinguen en la evolución filogenética sino en la especificidad de sus relaciones con el medio social. Aunque sus necesidades biológicas se mantienen de por vida, su relación con el medio social genera en él mismo necesidades de otra

⁸ Cit. por DE HOVRE, op. cit., pp. 503-506

naturaleza (psicológicas, culturales) y es capaz de concebir fines y valores... A diferencia de otros seres vivos, el hombre no se adapta a los cambios del medio natural externo sino que actúa e interactúa en su medio social asimilando y recreando la experiencia histórico cultural de la humanidad... Del conjunto de las relaciones sociales se genera la educación que actúa como mediadora de la transformación del individuo desde su condición existencial de ser natural hasta su condición esencial de ser social. Y así se produce la persona con la peculiaridad irrepetible que la caracteriza.”⁹

En cuanto se opone a la concepción egoísta e individualista del hombre, el sociologismo tiene importancia y valor. Es mérito de esta corriente sostenida por pedagogos de renombre (Natorp, Dewey, Kilpatrick) poner al hombre en relación con sus semejantes y situarlo en la historia. No obstante, no hace suficiente consideración de la singularidad espiritual de la persona; no comprende la estructura moral de los actos humanos ni el mérito o el demérito que conllevan. Pareciera que la persona fuese diluida en el todo social.

2.4. *Reducciónismo pragmatista*: Aunque es más conocido William James; esta corriente filosófica fue fundada en EE.UU. por Charles Peirce (*Cambridge 1839 - +1914). Subordina todo conocimiento a la utilidad, esta utilidad práctica no viene dada únicamente por la satisfacción de las necesidades materiales sino también por el servicio al despliegue integral del hombre y de la sociedad.

Otro representante destacado fue John Dewey (*Vermont en 1859 y + 1952); quien se dedicó al estudio de las consecuencias político-sociales y ético-pedagógicas del pragmatismo, al que también denominó “experimentalismo”. Su expresión “*learning by doing*”, traducida por “*aprender haciendo*”, ha venido a construir el legado

⁹ BRASLAVSKY, Berta. Cuadernos del Congreso Pedagógico, N° 3: *La educación y el hombre argentino*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 11-13

universal de la “*escuela activa*”. Según él, la escuela debe ser un instrumento adaptado a la especialización funcional de los intereses de los educandos. Concede mucha importancia al interés, al que define como el “*llamamiento urgente del instinto de la energía vital que se produce en las profundidades oscuras de nuestro ser*”. Es decir, los modos como se hacen explícitas y patentes las necesidades del individuo. El maestro debe adaptar su obra al estado actual de desarrollo del educando tal como nos revelan sus intereses, los cuales se dirigen siempre al logro de lo más adecuado para la naturaleza.

Para el pragmatismo deweyano el alumno es un viviente con desarrollo autónomo; mediante la educación científica, laboral, social y democrática, el niño debe alcanzar la capacidad de utilizar la naturaleza para los fines de su éxito y bienestar. El maestro es un guía muy discreto que ejerce a sus discípulos en la búsqueda y en la acción, sirviéndose del material apropiado, en vistas a su inserción en el mundo científico, productivo, cívico y democrático.

El aprendizaje intelectual debe ser producido por la curiosidad, cuyo estímulo debe tener en cuenta la diversidad de las materias. El contenido de la enseñanza debe ser presentado en relación con las necesidades de la vida infantil, las cuales no aparecen de una manera fortuita sino conforme al desarrollo seguido por la humanidad en su devenir histórico. El programa comprende mucho trabajo ordenado a la instrucción y a la adquisición de las habilidades. El método es el de “*saber hacer*”. Mediante el hacer se desarrolla la personalidad, se encuentran y afrontan problemas de cultura, se profundiza el conocimiento personal, se madura la cultura misma. La inteligencia es sólo un instrumento que sirve para cumplir mejor la acción.

La actividad tiene sentido en sí misma, sin referencia a fin o motivo extrínseco. Ella es naturalmente agradable por el solo hecho de su manifestación. La actividad es un fin en sí misma y operaciones tales como deliberación y la elección son sólo la búsqueda de un camino para liberar energía y no de un objetivo a realizar. Considera

que el acierto del utilitarismo está, precisamente, en poner el bien y la felicidad en el sentido actual de la actividad.¹⁰

2.5. *Psicologismo conductista*: A mediados del siglo XX surgió en EE.UU. una forma de conductismo que llevó al extremo el tecnicismo y el pragmatismo. Uno de sus principales exponentes fue Burrus Frederic Skinner (*Pensilvania 1904- +Boston 1990) quien en su “*ciencia de la conducta*” (1953) afirma que cada hombre es un sistema vivo puramente material cuyo comportamiento es obra principal del ambiente. La unidad de la persona depende de la del ambiente y si éste se desorganiza el sujeto se desestructura: “*La persona no es un agente generador, es un punto en el cual confluyen muchas condiciones genéticas y ambientales en un efecto común*”. De esa manera, la identidad queda reducida a una constancia de circunstancias ambientales y el sujeto no es más que el efecto pasivo de esas circunstancias.

En esa concepción del hombre y de la vida no debe extrañarnos que se niegue la libertad. En su obra “*Más allá de la libertad y de la dignidad humana*” (1971), Skinner afirma que los problemas del mundo contemporáneo serán resueltos cuando el hombre posea una tecnología conductual que pueda compararse en poder y precisión a la tecnología física y biológica. El método consistirá en estudiar la relación entre ambiente y conducta, sin apelar a estados mentales intermedios.

¹⁰ GARCÍA VIEYRA afirma que hay que distinguir el valor pedagógico del interés puesto que “en la instrucción el interés se manifiesta en la atención, en la curiosidad que obliga al niño a indagar de todo, en sus inclinaciones, en sus preferencias, etc... Pero desde el punto de vista de la educación, el interés debe orientarse hacia la práctica de las virtudes morales... El respeto a una personalidad naciente debe contribuir a embellecerla. El maestro debe intervenir, respetando la libertad del discípulo pero orientando sus acciones hacia el bien moral. La escuela activa tiene el defecto de que, fundada en una fuerte orientación pragmatista, deja de lado la esfera del bien honesto, sin hacer ver la superioridad de éste sobre la simple utilidad...” (Ensayos sobre Pedagogía, op. cit., pp. 39-79)

También se diluye la responsabilidad moral. El ambiente, de acuerdo al conjunto de prácticas sociales, dirá que una conducta es “buena” y la acompañará de elogios y compensaciones, o dirá que es “mala” y la sancionará con reproches. Desde ese punto de vista, la Ética perderá su sentido como ciencia normativa del deber ser y se reducirá a un capítulo de la Sociología.

Despojado el hombre de su espiritualidad y de su interioridad, la educación consistirá en una serie de esfuerzos destinados a conseguir del sujeto la conducta adecuada que le reclama su medio. La educación no tendrá por objetivo el perfeccionamiento del hombre, sino que será una herramienta de equilibración de factores naturales y socio-culturales. Su novela “*Walden Dos*” (una utopía social) describe una sociedad ideal, sin problemas, porque toda conducta individual y social es planeada y dirigida mediante técnicas de condicionamiento. La “ingeniería de la conducta” hace posible que los ciudadanos alcancen el paraíso en la tierra: “*La felicidad nos espera, ¡aquí y ahora!... En este preciso momento disponemos de las técnicas necesarias, tanto materiales como psicológicas para crear una vida plena y satisfactoria para todos...*”¹¹

2.6. *Clases sociales y educación liberadora*: Un pedagogo que trató de aplicar el pensamiento de Gramsci¹² en América Latina fue Paulo Freire. El mismo dijo (1987):

“Lejos de mí hacer seminarios para convencer a la clase dominante. El acto político para mí, para nosotros, es vencer a las clases dominantes pero sucede que mi relación, nuestra relación, con los grupos de las clases dominadas, con las masas

¹¹ Una explicación más extensa y acabada de la teoría de Skinner podrá encontrarse en VAZQUEZ, Stella Maris (1980). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires: CIAFIC. También puede consultarse BALLESTEROS, Juan Carlos (1993). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Santa Fe: Edit. Univ. Católica.

¹² Antonio Gramsci: fundador del Partido Comunista en Italia. Propone la toma del poder político a través de la revolución cultural

populares, se dan en el sentido de participar en su movilización, aprendiendo y enseñando. Ese es un momento eminentemente pedagógico del político, un momento de convencimiento en el acto político para buscar la victoria. Por eso afirmé antes que, desde el punto de vista de la lucha de clases, la victoria para reinventar la sociedad pasa también por el convencimiento de las masas populares. La victoria en tanto acto político, está mediatisada por el convencimiento en tanto acto pedagógico. No es posible separar los dos”¹³

Dado que la educación es perfeccionamiento de la persona, estamos de acuerdo cuando Freire afirma que “*el objetivo final de la acción educativa no puede ser otro que la verdadera liberación del hombre*”. También podríamos coincidir en las condiciones que este pedagogo propone para realizar esa educación liberadora:

- Debe ser una búsqueda de “ser más”, como presencia crítica frente al mundo y reflexión crítica sobre el acto de conocer.
- Debe ser verdadera comunicación, que no consiste en que una persona habla y la otra escucha sino en develar juntos la misma realidad.
- Debe sustituir la propaganda y las frases hechas en orden a brindar un conocimiento verdadero.
- Debe tener como punto de partida un auténtico diálogo, entendido éste como un encuentro entre hombres en clima de confianza y esperanza.

Sin embargo, no compartimos totalmente sus ideas cuando identifica “acción política” con “acción educativa” puesto que parece reducir el proceso de formación de la personalidad a un mero instrumento de la revolución y de la lucha de clases. Según él, frente

¹³ *Pedagogía: diálogo y conflicto*, p. 84

a la educación tradicional (“*bancaria y necrófila*”) que intenta domesticar, alienar e invadir culturalmente al hombre, se propone una educación liberadora que realice “la autoinserción crítica del educando en la realidad y que transforme su estado de apatía en el estado utópico de denuncia y anunciacón. Hay que cambiar la ingenuidad en criticidad”:

“La pedagogía del oprimido tendrá dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación (proceso de concientización) y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, ésta pedagogía deje de ser del oprimido y pase a ser la pedagogía de los hombres en proceso de liberación”.

La dialéctica de los irreconciliables, opresor-oprimido, que ha concluido en el proceso de concientización, el cual también es “*compromiso político*”, explica que la cultura es el medio de dominación. Para Freire es una ilusión “transformar el corazón de los hombres y mujeres, dejando intactas las estructuras sociales dentro de las cuales el corazón no puede tener salud... El desarrollo integral no es viable en una sociedad dependiente como un todo frente al imperialismo, y por otro lado, de las clases sociales oprimidas en relación a las clases sociales opresoras”. A partir de esto se justifica “revolución cultural” que es, sin más, la revolución puesto que el mismo proceso revolucionario es una “acción cultural dialógica que se prolonga en una revolución cultural conjuntamente con el acceso al poder”.¹⁴

Debemos reconocer que uno de los principales servicios que hace la educación a la política es contribuir a la igualación de posibilidades

¹⁴ Cfr. “*Educación como práctica de la libertad*” (1967) y “*Pedagogía del oprimido*” (1969)

y a la disminución de la brecha entre las clases sociales (los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco). No obstante, la educación tiene como fin el mejoramiento del hombre, es un servicio a la persona humana mientras que la acción política tiene como fin el mejoramiento de la sociedad, es un servicio al bien común. La sociedad civil no pretende (directamente) llevar a ningún individuo a su perfección; su fin, el bien común temporal, debe ser la creación de un medio ambiente en el cual las familias, las instituciones y las personas puedan gozar del legítimo ejercicio de sus derechos, de la paz y del bienestar material y espiritual.

3. Máscaras de la verdadera educación

En general, los reduccionismos analizados traspasan a la sociedad la responsabilidad de la vida y la acción educativa de las personas. Son concepciones del hombre y de la educación que dejan de lado la espiritualidad y limitan las acciones humanas al campo de lo biológico y del automatismo.

Similar al criterio que se utiliza para evaluar una máquina, lo que interesa en una educación pragmatista es el éxito y la eficacia sin importar mucho la dignidad humana ni la espiritualidad, que es fuente de esa dignidad. El individuo debe adaptarse a normas de productividad social que han proyectado algunos planificadores. Productividad y conformismo son los valores máximos de un hombre “formado” según la concepción utilitaria de la educación; el hombre actúa como máquina de producción y de consumo.¹⁵

¹⁵ Una educación de la persona entendida como un sujeto productor y consumidor de bienes fue desarrollada recientemente en una asamblea de obispos católicos latinoamericanos: “*La persona humana está como lanzada en el engranaje de la máquina de la producción industrial; se la ve apenas como instrumento de producción y objeto de consumo. Todo se fabrica y se vende en nombre de los valores del tener, del poder y del placer como si fueran sinónimos de la felicidad humana. Impidiendo así el acceso a los valores espirituales, se promueve, en razón del lucro, una aparente y muy onerosa participación en el bien común.*

Ese tipo de educación favorece una cultura que se apoya más en los elementos informativos que en los formativos. Es una cultura que menosprecia las verdades filosóficas y teológicas. Se ofrece un cúmulo inabarcable de informaciones y se genera mayor avidez ante las cosas pero no se dispone a las personas para analizar críticamente esa multitud de conocimientos. Frente a esa cultura superficial, la educación deberá desarrollar hábitos interiores que capaciten para saber reflexionar y elegir porque de lo contrario se aumentará la curiosidad y se buscará la noticia por ella misma pero se correrá el riesgo de incorporar pasivamente todas esas ideas.¹⁶

Al servicio de la sociedad de consumo, pero proyectándose más allá de la misma, el liberalismo económico, de praxis materialista, nos presenta una visión individualista del hombre. Según ella, la dignidad de la persona consiste en la eficacia económica y en la libertad individual... Opuesto al liberalismo económico en su forma clásica y en lucha permanente contra sus injustas consecuencias, el marxismo clásico sustituye la visión individualista del hombre por una visión colectivista, casi mesiánica del mismo. La meta de la existencia humana se pone en el desarrollo de las fuerzas materiales de producción. La persona no es originalmente su conciencia está, más bien, constituida por su existencia social..." (Doc. de Puebla de los Angeles, nn 311-313).

¹⁶ El actual Presidente de la Academia Nacional de Educación, Guillermo Jaim ETCHEVERRY (1999), nos ha llamado la atención sobre esta problemática: "No caben dudas de que todas las personas necesitan hoy aprender a usar una computadora y a manejarse con alguna solvencia en el ámbito de la informática, tarea que cada día se vuelve mucho más sencilla de lo que se cree. Pero no se debe perder de vista que las computadoras son herramientas y no fines en sí mismas. No son capaces de sustituir las habilidades intelectuales y el conocimiento que los niños deben aprender a manejar para poder incorporarse a la economía mundial. Las deficiencias de nuestros niños y jóvenes residen en el aprendizaje de matemáticas, ciencias, historia y hasta lectura. Los esfuerzos para encontrar atajos tecnológicos para superar estas carencias sólo alientan a los estudiantes a no dedicarse a la seria y trabajosa tarea de aprender... Lo prodigioso de estos avances nos lleva a creer que la capacidad de transmitir más datos a más gente en menos tiempo equivale a un real progreso cultural. Pero, si bien la tecnología de las comunicaciones crece a una velocidad sorprendente, lo que los seres humanos tienen para decirse unos a otros no experimenta un desarrollo comparable. Es que la información adquiere relevancia para las personas sólo cuando es iluminada por

En definitiva, como enseñaba García Hoz, todos los reduccionismos son “máscaras de la verdadera educación” puesto que parcializan al hombre y coinciden en ver sólo su realidad material, negando u olvidando su espiritualidad. De esas visiones inadecuadas de la realidad humana se desprenden las siguientes consecuencias:

- a) Incapacidad de concebir y aceptar la idea de naturaleza humana haciendo del hombre un objeto más entre todos los que constituyen el mundo material.
- b) Desconocimiento de la realidad espiritual del hombre que es fuente de su racionalidad. Ello importa la destrucción de la dignidad fundamental del hombre y su incapacidad para trascender la materia.
- c) Rechazo de la formación intelectual como camino para el conocimiento de la realidad. Por tanto, reemplazo del esfuerzo por encontrar la verdad que se diluye en la utilidad o en la pura capacidad de modificar la situación.
- d) Rechazo de toda verdad que provenga de la Teología. En consecuencia, imposibilidad de explicar integralmente (desde la razón y la fe) el ser y el obrar de la persona humana; su relación con el mundo, con el prójimo y con Dios.

alguna idea sobre la justicia, la libertad, la igualdad, la seguridad, el deber, la lealtad. Heredamos estas ideas de Platón y Aristóteles, Maquiavelo y Hobbes, Santo Tomás y Kant. Muy poco de lo que estas mentes nos ofrecen está relacionado con la información. Si lo estuviera, hoy ya nadie recordaría esos nombres. Las ideas vienen primero: aunque la información se mueva a la velocidad de la luz, no es más que lo que siempre ha sido: fragmentos de hechos, a veces útiles, otras veces triviales, pero nunca la sustancia del pensar. El saber tiene más que ver con la profundidad, la originalidad y la excelencia del pensamiento, características vinculadas a la cultura del libro, que pierden prestigio en la vorágine del huracán que renueva a diario el equipamiento técnico... ” (La tragedia educativa, pp. 113 y 171).

Muchos pedagogos contemporáneos se olvidan de acompañar la enseñanza del dominio práctico sobre las cosas con la referencia intencional a los valores absolutos (la Verdad y el Bien) que son los verdaderos forjadores de la personalidad. Para encarnar esos valores, el niño y el joven necesitan de la disciplina y del esfuerzo que suponen la realización de virtudes intelectuales y morales. Por tanto, no será suficiente el movimiento espontáneo de la voluntad sino que ésta deberá ordenar su acción hacia el bien propuesto por la recta razón.

4. La educación en cuanto formación integral del hombre argentino

En marzo de 1988, representantes de todas las provincias argentinas, reunidos en asamblea en Embalse de Río Tercero, Córdoba, dialogamos sobre temas de importancia para la educación nacional. Esa instancia final del Congreso Pedagógico convocado por el Presidente Alfonsín buscaba definir un pensamiento común que previamente había sido consensuado en los más diversos puntos del país.

Personalmente, tuve el gusto de participar en los debates de la Comisión Nº 2: *“Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista”*. En esa ocasión aprobamos, por consenso unánime, la siguiente definición de persona en cuanto sujeto de la educación:

“La educación ha de partir de una visión del hombre, que es persona humana, desde el momento mismo de su concepción, como unidad bio-psico-social y espiritual, abierta a la trascendencia en las diversas dimensiones: cultural, social, histórica y también religiosa según sus propias opciones.

Ser único, singular e irrepetible, dotado de una igualdad esencial, de naturaleza y dignidad inviolables, con validez universal.

Sujeto de derechos y deberes que nadie puede violar.

Capaz de buscar y conocer la verdad y el bien. Y de ser libre, esto es, de autodeterminarse para la consecución de estos valores.

Llamado a la comunión y a la participación con los demás hombres para la construcción de una sociedad más humanizada.

Capaz de realizar todas sus potencialidades individualidades y sociales en el marco del amor, buscando la paz, el bien común y la justicia a través del desarrollo y progreso personal y de la comunidad local, nacional, latinoamericana y mundial”.¹⁷

a) “*El hombre es persona humana desde el momento mismo de su concepción, como unidad bio-psico-social y espiritual, abierta a la trascendencia en las diversas dimensiones: cultural, social, histórica y también religiosa, según sus propias opciones*”:

Como la naturaleza humana surge del compuesto de la íntima unión del cuerpo y del alma espiritual, el elemento corpóreo favorece o limita la actividad propia del espíritu ya que el cuerpo, sujeto a rigurosas leyes biológicas, químicas y físicas, se pone al servicio del espíritu para que éste pueda tomar contacto con el mundo exterior y comunicarse con los otros hombres.

Distinguimos en la persona dos dimensiones diferentes y solidarias. Una se identifica con el ser, otra se manifiesta en el plano de la propiedad y de la operación (obrar). La primera es una dimensión de clausura, de intimidad, de posesión de sí mismo, de señorío, de autodeterminación. La segunda se caracteriza por la apertura, la comunicación, la proyección, la trascendencia...

¹⁷ CONGRESO PEDAGOGICO (1988). *Informe final de la Asamblea Nacional*, p. 111

El hombre es un ser histórico, limitado en el tiempo: tiene comienzo y fin, nacimiento y muerte; y entre ambos términos hay en él permanencia y cambio. Nuestra vida se desarrolla en el tiempo: un pasado, un presente y un futuro, unidos por lo que hay de permanente. De todo eso tenemos conciencia: del cambio que significa el presente respecto del pasado; de la permanencia de la persona, consciente y observadora del propio cambio; mientras que el futuro aparece velado por una cortina inescrutable y sobre el cual sólo podemos proyectarnos con una imaginación transida de espíritu, con juicios tentativos, con proyectos, planes y decisiones que pueden o no verse realizados. Por tanto, ser histórico significa estar en el tiempo y devenir, cambiar; pero, a la vez permanecer por debajo del cambio en una continuidad de la que son testigos la memoria unida a la inteligencia y a la conciencia. Significa que conozco la propia autoría del acto que decido libremente en el presente para ejecutarlo en un nuevo presente que todavía no es. Pero cuando esa ejecución, todavía futura, se haga presente, habré cambiado aunque seguiré siendo el mismo.

Esta continuidad de la naturaleza inteligente, sustancial, de la persona, es la que permite acumular mi pasado y el de otros que hemos entrecruzado nuestras vidas y sus consecuencias; esa acumulación forma parte de mi presente: naturaleza, libertad y cultura de muchos en el pasado y de la mía propia antes de ahora. Por mucho que en los genes estuvieron pretrazados el color de los ojos, la estructura del rostro, etc., no estuvieron determinados los actos libres de cada uno de nosotros gracias a los cuales se han configurado nuestras vidas y podemos decir “*yo fui arquitecto de mi propio destino*”.

b) “*Ser único, singular e irrepetible, dotado de una igualdad esencial de naturaleza y dignidad inviolables, con validez universal*”:

Debemos distinguir entre persona y personalidad. La naturaleza humana tomada en sí misma es universal, es una y única en todo

tiempo y lugar. No obstante, cada individuo (Pedro, Juan, Susana, María, Francisco, etc.) es singular en el seno de la especie humana y se constituye como una realización limitada de las infinitas posibilidades de la humanidad. Cada hombre que nace es un nuevo ser, único e irrepetible, que existencializa de modo peculiar la naturaleza humana.

La singularidad de la persona se evidencia, incluso, en algunos rasgos físicos (por ej.: rostro, tono de voz, huellas dactilares, mapa ocular, mapa genético...) hace de cada hombre un ser único y especial que no puede ser rebajado al nivel de cosa, tiene razón de fin y no de medio, no puede ser objeto de compra-venta. Su alma racional le confiere una dignidad que lo coloca por encima de todo valor material.

c) “*Sujeto de derechos y deberes que nadie debe violar*”:

Sólo el hombre es un ser susceptible de derechos y obligaciones. El derecho se entiende como el poder o facultad sobre algo, es una potestad moral que sólo es posible en un ser autónomo y libre, radicalmente capacitado para disponer de sus facultades. En consecuencia, el sujeto propio del derecho debe poder reivindicar algo como suyo.

El derecho está íntimamente vinculado con la justicia puesto que la persona sufre una injusticia cuando se le niega algo que le corresponde. Derecho significa “*lo que es justo*”, es decir, las cosas que se le deben a un sujeto en cuanto le corresponden.

Existen derechos fundados en las determinaciones de las leyes positivas, en las costumbres y en los pactos o convencionalismos sociales pero, anteriores a ellos, existen derechos fundamentales que surgen de la misma naturaleza humana. Por eso, por ej., cualesquiera que sean las leyes civiles o las costumbres sociales, toda persona honrada y sana experimenta el deber natural de conservar su propia vida y de respetar a los demás. También sabe que tiene que criar y

educar a sus hijos; respetar a los demás; ser veraz; cultivar la gratitud, etc.

Actualmente existen instituciones y gobiernos que han divorciado los derechos humanos de la vida del hombre y los hacen depender de intereses políticos. Eso es un error puesto que los derechos son inseparables de la vida misma ya que el valor fundamental que da sentido al derecho humano es la vida que se realiza y expresa mediante los actos propios del hombre que proceden de su espíritu y que lo ponen en comunión con los valores: libertad, verdad, amor...

En consecuencia, independientemente de los intereses políticos y de las determinaciones del derecho positivo, son transgresiones a los derechos humanos fundamentales: el aborto, la eutanasia, el suicidio, el duelo, la esterilización y otras prácticas que atentan contra el derecho a la vida. Además, contra el derecho humano a conocer la verdad, atenta la difusión de noticias falsas, la enseñanza malintencionada de errores, la propaganda de malos hábitos, el rechazo sistemático de las verdades propuestas por la religión. Contra el derecho al amor atenta todo aquel que induce al uso desordenado de los placeres sexuales, también quien promueve toda clase de odio, de lucha y de combate.

d) *“Capaz de buscar y conocer la verdad y el bien, y de ser libre, esto es, de autodeterminarse para la consecución de estos valores”.*

Porque el hombre es de naturaleza intelectual, su desarrollo es libre; es decir, sus acciones se originan en su propia voluntad movida por motivos captados por la inteligencia e impulsados por la afectividad. La actividad humana es fruto de la libre voluntad de una persona que se mueve conforme a fines conscientemente propuestos, en la realidad ella se actúa en modos infinitamente diversos, diferentes de un sujeto a otro.

Nosotros pensamos que el hombre es un ser libre, principio de sus actos, él es el origen de sus acciones y, por tanto, es responsable de

sus consecuencias directas e indirectas. La educación será una cualidad perfectiva cuyo fin consistirá en actualizar las potencias específicamente humanas. En cuanto perfeccionamiento del hombre, la educación debe preocuparse por el desarrollo armonioso de toda la persona.

Esa formación integral del hombre se manifiesta en la fecundidad de la contemplación y de la acción. El acto libre, como fruto de la contemplación de la verdad, revela a los hombres que podemos ser mucho más de lo que somos puesto que la voluntad del hombre puede extender su acción hasta el infinito. Por eso, algunos han definido a la educación como “*un llegar a ser en acto lo que ya se es en potencia*”.

e) *“Llamado a la comunicación y a la participación con los demás hombres para la construcción de una sociedad más humanizada”.*

La persona humana es social por su misma naturaleza y está ordenada a vivir en sociedad para conseguir, por la mutua cooperación, su propia perfección. Para alcanzar su desarrollo integral cada hombre debe unirse a sus semejantes y poner en común sus valores personales.

Las perfecciones de los individuos constituyen el fundamento eficaz para el perfeccionamiento de la sociedad; lo que acontece a cada uno afecta también a la comunidad en tanto unidad moral. Por eso se puede hablar de la “cultura”, de los “valores”, de la “grandeza” o de la “degradación” de un pueblo. Por eso se puede hablar del glorioso o del ignominioso pasado o presente de una nación, en cuanto los hombres que la conforman son portadores concretos de cultura, valores, nobleza o degradación.

f) *“Capaz de realizar todas sus potencialidades individuales y sociales en el marco del amor, buscando la paz, el bien común y la*

justicia, a través del desarrollo y progreso personal y de la comunidad local, nacional, latinoamericana y mundial”.

Porque el hombre es un ser dotado de múltiples aspectos potenciales: biológicos, sensoriales, manuales, psíquicos, intelectuales, afectivos, volitivos, estéticos, sociales, morales, religiosos..., el proceso educativo sólo será realista si atiende al desarrollo integral y armónico de todas las posibilidades. La falta de atención de algunas de esas capacidades no se podría llamar verdadera educación; sólo sería una caricatura que por ignorancia, descuido o negligencia acentuaría una dimensión en detrimento de la otra.

Si concebimos a la educación como el proceso por el cual se actualizan las potencialidades de la persona, debemos promover las riquezas que están escondidas en la naturaleza de nuestros alumnos. Vinculadas con las distintas especies de educación encontramos las distintas dimensiones a realizar:

Educación física	valores vitales: SALUD
Educación estética	valores estéticos: BELLEZA
Educación intelectual	valores científicos y técnicos: VERDAD
Educación moral	virtudes morales (individuales y sociales) BIEN
Educación religiosa	valores referidos a Dios: TRASCENDENCIA

Los valores humanos, como las esferas de la existencia en que se afincan, lejos de estar desligados, se compenetran y se funden en la intimidad del yo personal. Por eso, debemos promover una educación integral que evite caer en un puro intelectualismo incapaz de encender en el discípulo el amor que ilumine su conducta e incapaz de proveerle una técnica que le permita trabajar. También debemos evitar un voluntarismo exagerado que aparte la voluntad de su orientación al bien que le muestra la inteligencia; de lo contrario, el hombre puede ser un esclavo de sus ganas y caprichos. Otro peligro de una educación reduccionista es caer en un “*activismo*” que sólo pretenda

el desarrollo de las fuerzas productivas del hombre. La habilitación técnica debe hundir sus raíces en la educación intelectual y crecer en la atmósfera de la formación moral.

Mediante la formación integral queremos evitar el peligro de convertir al hombre en esclavo de los valores económicos y liberarlo de la unilateralidad técnica para ayudarlo a trascender hacia los ámbitos del conocimiento de la verdad, la apreciación de la belleza, el amor al bien y la recreación de la cultura.¹⁸

Todas estas ideas están presentes en la Ley Federal de Educación (1993) y en la Ley de Educación Nacional (art. 8):

“El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer con vocación nacional,

¹⁸ Guillermo BLANCO (1988), en ese entonces Rector de la Universidad Católica Argentina, elaboró el siguiente concepto de educación integral: “*A fin de evitar toda discusión teórica sobre la persona, sea que se la enfoque desde el punto de vista científico (teorías de la personalidad), filosófico o teológico, hay un acuerdo fundamental en enunciar las notas que constituyen a la persona humana como dimensiones constitutivas. Ello nos lleva al reconocimiento de la corporeidad asumida en todas las posibilidades y limitaciones del hombre y con esto a afirmar la necesidad de una educación para la salud, para la sexualidad y para la tecnicidad fabricadora por la cual el hombre se expresa en el mundo del trabajo. Atendiendo a la dimensión específica del hombre nos conduce a invocar la necesidad de una instrucción, instrucción que supere el analfabetismo, que crezca en ciencias y que culmine en sabiduría, que otorgue al hombre una presencia crítica y creativa, valorante y rectora; una educación que cultive nuestras dimensiones afectivas, nuestro amor, que eduque nuestra voluntad, que pueda manifestarse como libertad responsable en la tarea de realización de los valores, con plena conciencia de poder responder por nuestras decisiones y llevarlas a cabo sin coacciones internas ni externas. Una educación que suscite la reciprocidad en la comunión y participación interpersonal, es decir, en la tarea compartida de realizar el bien común de la comunidad política de nuestra República democráticamente organizada con el esfuerzo de todos y gozar de él con la participación de todos. Esta idea del hombre culmina en la trascendencia hacia los valores y definitivamente hacia Dios, razón y fin supremo de la existencia, sentido último y fundamento de nuestra vida”* (*La educación y el hombre argentino, op. cit., p. 9. El subrayado es nuestro*)

proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones: cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente” (art. 6).

Bibliografía

- BALLESTEROS, Juan Carlos (2016). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. 2º edición. Santa Fe: Edit. de la Universidad Católica.
- BLANCO, Guillermo (1987). *La educación y el hombre argentino*. En Cuadernos del Congreso Pedagógico N° 3. Buenos Aires: EUDEBA (Universidad de Buenos Aires)
- BOWEN y HOBSON (1994). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- BRASLAVSKY, Berta (1987). *¿Qué época?, ¿qué educación?, ¿qué país?*. En Cuadernos del Congreso Pedagógico N° 3. Buenos Aires: EUDEBA.
- BUNGE, Carlos Octavio (1919). *Estudios Filosóficos*. Buenos Aires: Cultura Argentina
- CATURELLI, Alberto (1983). *La metafísica cristiana en el pensamiento occidental*. Buenos Aires: Edic. del Cruzamante.
- CONGRESO PEDAGOGICO (1988). *Informe final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

- DE HOVRE, Francisco (s.d.). *Grandes maestros de la pedagogía contemporánea*. Trad. de Juan Carlos Zuretti. Buenos Aires: Edit. Marcos Sastre.
 - DOCUMENTO PARA EL DEBATE (2006). *Ley de Educación Nacional: Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires: MECyT.
 - EQUIPO EPISCOPAL DE EDUCACIÓN CATOLICA (1985); *Educación y proyecto de vida*. Buenos Aires: Oficina del Libro (Conferencia Episcopal Argentina).
 - ETCHEVERRY, Guillermo Jaim (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - FREIRE, Paulo y otros (1987). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Trad. de Beatriz Romero. Buenos Aires: Edit. Cinco.
- (1994). *La naturaleza política de la educación*. Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo. Barcelona: Editorial Planeta
- FULLAT y SARRAMONA (1982). *Cuestiones de educación*. Barcelona: Ed. CEAC.
 - GARCIA HOZ, Víctor (1981). *Educación personalizada*, 4º ed. Madrid: Rialp.
 - GARCIA VIEYRA, Alberto (1949). *Ensayos sobre Pedagogía*. Bs. Aires: DEDEBEC.
 - LEY FEDERAL (24195/93) Y LEY NACIONAL DE EDUCACION (26206/06).
 - LOBATO, Abelardo (1996); *La dignidad humana desde una perspectiva metafísica*. En Rev. Sapientia, Volumen LI, Fascículo 200. Buenos Aires: Fac. de Filosofía (UCA).
 - MUSCARA, Francisco (2010); *La educación en la historia. De la sabiduría a la incertidumbre*. Buenos Aires: EDUCA (Editorial de la Universidad Católica Argentina)
 - RUIZ SANCHEZ, Francisco (1978); *Fundamentos y fines de la educación*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).

- VAZQUEZ, Stella Maris (1980); *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires: CIAFIC-CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas)

FRENTE AL NEOPOPULISMO: LA EDUCACIÓN.¹

AC. JORGE REINALDO VANOSSI
Academia Nacional de Educación
jrv@estudioegchv.com.ar

El autodenominado “neopopulismo” no es otra cosa que un *revival* del ya suficientemente conocido -y sufrido- “populismo”. Aparece contemporáneamente en una versión más exacerbada que edulcorada; y en algunas situaciones concretas, su también predicada “radicalización” adquiere los bemoles de un paroxismo, en especial cuando se trata del desapego hacia las instituciones propias de un Estado constitucional de Derecho.

Al producir una tropicalización de la vida política, en manos de pretendidos líderes “carismáticos”, luego del espejismo inicial y de su relato preambular, la imagen que ofrece guarda semejanza con la comparación que luce entre una edición encuadrernada (que sería el clásico “populismo”) y otra edición, pero “en rústica” (que así se presenta el neopopulismo “a la criolla”).

Pero en ambas versiones los resultados son equivalentes: el fracaso. El tiempo que media entre su instalación y el ocaso, puede variar según los anticuerpos con que cuente la sociedad en la cual “prende” esa dolencia, pero el agotamiento de sus posibilidades de arraigo y expansión -que le son absolutamente necesarias- conduce a un desenlace cuyas formas y alcances de consumación son impredecibles. Por lo general, los populismos y neopopulismos hacen implosión, previo intento de golpe “desde” el Estado (o autogolpe) cuando presienten la retirada del favor popular. Necesitan “fueros” protectores y le temen al escarmiento.

¹ Disertación del Ac Jorge Reinaldo Vanossi en la sesión del 4 de junio, 2018

Los daños causados por su estadía en el poder suelen ser cuantiosos; y el de mayor efecto nocivo es el deterioro en la vigencia de los valores y en la salud de la cultura de la Nación. Su reparación insume no solo el desarme de la maquinaria gubernamental opresiva montada, sino también la recuperación del orden de las conductas y comportamientos de un pueblo al que sistemáticamente le fueron melladas las virtudes ciudadanas. Es a causa de esa demolición de los hábitos republicanos que puede afirmarse dónde radica la mayor peligrosidad de los ensayos populistas: en su inescrupulosidad metodológica más que en su contagio o contaminación ideológica, toda vez que cuando de esta última se trata, un raudo pragmatismo oportunista impulsa los bruscos cambios “doctrinarios” de sus medidas de gobierno con total desprejuicio en el tránsito de la ortodoxia a la heterodoxia e inversamente, cuantas veces sea necesario para extender su permanencia en el manejo del Estado.

La política del “día a día” es el programa permanente, aunque sea menester asumir el precio de los mayores costos, pues la posesión y el ensanche del poder ostentado y detentado es un fin en sí mismo; y - para los populismos- está claro que el fin justifica los medios (sic). Junto a ello, además del decaimiento de la fe en el Derecho, se abre paso a la corrupción en sus más diversas variantes, predominando el enriquecimiento ilícito de los que deciden y el soborno que practican los sujetos pasivos de esa degeneración ética de la función pública que se intensifica y generaliza acentuadamente (por aquello de “que el hambre viene o aumenta comiendo”).

Los pasos siguientes a la amplificación de los ámbitos donde reina la anomia y fracasan los controles (porque son “más de lo mismo”) sobreviene un clima de rampante impunidad, que acelera la extinción de los mecanismos de responsabilidad -insoslayables en una forma republicana de gobierno-, con lo que el descreimiento reemplaza a la confiabilidad. Al llegar a ese punto, se asiste a los síntomas anarquizantes: todos contra todos. Dividir para reinar. No se visualizan alternativas dotadas de viabilidad y en condiciones de

andamiento. Es el tiempo de re-vivificar la vigencia constitucional, para que la Ley Suprema ponga contención a la “ley de la selva”; a fin de que sean las reglas del juego las que parapeten el torrente de los caprichos intemperantes de la soberbia, el desborde y la arbitrariedad de los que no conocen ni reconocen los límites. Y es acá donde vienen a cuento las palabras que en señera advertencia estampara la Corte Suprema: “fuera de la Constitución sólo cabe esperar la anarquía o la tiranía” (Fallos 191:197, del 17/XI/1941, caso Arjones).

De mi modesta cosecha puedo añadir: la primera -la anarquía- suele poner la semilla de la segunda -la tiranía-. Así lo demuestra la experiencia histórica, interior y exterior. Varias décadas de dolores y frustraciones fueron tenidas en cuenta por los constituyentes de 1853 cuando incluyeron el Artículo 29, que completó así el trípode “principista” que acompaña desde entonces a los enunciados fundamentales de los Artículos 1º y 22 del *paladium* de las libertades. O sea, que la impronta de la supremacía constitucional establece la forma representativa, republicana y federal de gobierno; declara actos de sedición a las puebladas y a las asonadas armadas; y condena como “infames traidores a la patria” a quienes formulen, consientan o firmen “facultades extraordinarias” o “la suma del poder público”. El gobierno legítimo es el de los representantes y autoridades creadas por la Constitución; no lo es el de los grupos ni las facciones que pretenden sobreponer los intereses sectoriales al de la Nación en su conjunto. Atribuirse los derechos del pueblo suele ser el pretexto mesiánico de los que se creen “iluminados” como si fueran ungidos para proclamar por sí y ante la masa una “nueva justicia” acompañada del reparto *ad infinitum* de bienes y beneficios sin el cuidado de la simultánea generación de más producción y más ocupación. El populismo prebendario y seudo-asistencialista siempre conduce demagógicamente a la pobreza por la vía del abandono cultural de la triada compuesta por trabajo, más ahorro, más inversión productiva. Son enseñanzas de la historia....

No puede -de ninguna manera- sostenerse la aviesa acusación de que el “populismo” en sus variopintas manifestaciones haya sido una derivación del liberalismo o del individualismo: es un disparate. En todas partes, el “populismo” fue y es una degeneración en clima de desesperación de la sociedad de masas, cuya patología va acompañada por la consagración de regímenes autoritarios, verdaderos “despotismos no ilustrados” (como lo vengo afirmando doctrinariamente) que se caracterizan por la demagogia y la elucubración de postulados que hacen suyos los liderazgos unipersonales y antipluralistas que tratan de prescindir del rol de los partidos políticos para reemplazarlos en la competencia eleccionaria por “espacios” donde se dirima la “lucha” excluyente de amigos contra “enemigos” (puro pensamientos *schmitiano...*).

En síntesis:

El populismo es el resultado de la demagogia, que todo lo corrompe. La tentación populista es un veneno letal. Coincido con Carlos Floria: “El populismo no constituye por sí mismo ni una teoría política ni un programa económico. Sin embargo, suele convertirse en una coartada para autoritarismos disfrazados” (Conf., “*La incierta ilusión populista*”, en La Nación, 25/VI/2011). En rigor, el populismo -y el autodenominado “neo populismo”- es “el pabellón que cubre la mercadería” en esta cruzada contra las instituciones y el pluralismo; y antes que una definición ideológica constituye una metodología que se guía por el rayo exterminador (sic) de “que el fin siempre justifica los medios”.

Si observamos la realidad de algunos países latinoamericanos sumidos en el anti-republicanismo (por ejemplo el caso venezolano), nos preguntamos -y respondemos- ¿qué surge del análisis del cuadro institucional en el tramo inicial de la segunda década del siglo XXI? Al respecto, estimamos que:

La crisis constitucional no se detiene: sus “treguas” son meros suspiros.

Los “ideales” constitucionales padecen el virus de su desnaturalización.

El orden constitucional se mimetiza con la retórica política.

No pretendemos emularlo a Krauze, pero debemos añadir algunas de las notas características de los populismos que conocemos, que más cerca hemos visualizado:

- 1) Es a-ideológico. Puede tener una ideología de extrema izquierda o extrema derecha, cambiarla de la noche a la mañana y hacer “travestismo” en cualquier momento.
- 2) Es pro-carismático.
- 3) Es pro-caudillesco.
- 4) Es no programático. Nunca hay planes a largo plazo, plazos creíbles, viables, que tengan andamientos y, por lo general, busca lo que la coyuntura pueda redituar. No reconoce “anclaje” en el pasado ni vislumbra el impulso de una “futuridad” asequible.
- 5) Es persecutorio, “preveedor” y pendenciero.
- 6) Es autoritario, fuertemente autoritario. Por lo menos así lo hemos conocido y lo conocemos. Hay pueblos que sufren una prolongada tradición de padecimiento de esa fiebre contagiosa (otro caso es el de Nicaragua junto con El Salvador).
- 7) Es decisionista y voluntarista.
- 8) Tiene un gran desdén institucional. “Culto al coraje, desprecio a la ley”, decía Juan Agustín García. Se quedó corto, pues desde 1900 hasta hoy la tendencia no se ha revertido sino acentuado.
- 9) Es demagógico. “Pan y circo”. Como dicen los italianos refiriéndose a los populismos que ellos conocieron: “*festa, farina e forza*”. *Festa* que sería circo; *farina* que es el pan, la harina; y *forza* que es la fuerza, el autoritarismo.
- 10) Es manipulador de masas o grupos.

- 11) Tiene un gran desparpajo, que lo exhibe, desembozadamente. Es desinhibido en el discurso o en la acción.
- 12) Es divisionista de la sociedad. Busca enfrentar, fomenta crear el odio, va contra la “paz interior” a la que enuncia como valor el Preámbulo de la Constitución.
- 13) Y por lo general, además de ser paternalista es extorsionador de los grupos o de las multitudes en general.
- 14) Es “movimientista”. Prefiere la argamasa antes que las formas y los procedimientos preestablecidos.

Hay algunos autores del mundo anglosajón que hablan de un “Populismo gótico”, es decir, un populismo que toma esa denominación del “Gótico americano”, que es un cuadro pintado por Grant Wood en 1930, al que un autor que se ocupa de este tema, Lukacs, remite como imagen de una pareja de agricultores, inspirada en el renacimiento flamenco, y que pretendía esa pintura de Wood exaltar el nacionalismo, exaltar lo común del *volkgeist*, como dirían los alemanes, del “espíritu del pueblo”: es decir, una imagen primaria, pero colocada por encima de lo que es la cultura universal o de la cultura en los términos que trasciendan la realidad telúrica y atávica.

Los autores no se ponen de acuerdo en si el populismo es un fenómeno exclusivamente de los países subdesarrollados. Algunos sostienen que el populismo es un fenómeno propiamente latinoamericano; hay otros, en una amplia bibliografía al respecto, que la incluyen también en los países europeos, aunque quizás los confundan con los fenómenos propiamente totalitarios, como el de Mussolini o el de Hitler, o el del comunismo. Lo que sí es evidente, que del populismo se están apropiando los resabios del ultra izquierdismo en parte de América latina.

Ante ello, ¿qué?:

- Lo que corresponde hacer es poner a bordo de un “Arca de Noé” los medios eficaces para la preservación de los principios basales.
- El criterio a seguir es claro y sencillo: rechazar el espejismo y las alucinaciones mesiánicas que contienen el engaño de suponer o hacer creer que puedan salvarse los derechos y sus garantías fuera de un régimen de Estado constitucional apoyado en una conciencia cívica del “ciudadano” y no del mero “súbdito” sometido a la obediencia del mandamás de turno.
- Solo habrá bienestar si se alcanzan el crecimiento y el desarrollo en un marco de efectiva vigencia de la seguridad personal, la seguridad jurídica, la seguridad social y la seguridad exterior.
- Intensificar la instrucción pública y la educación cívica en todos los niveles de la enseñanza, con el objetivo de alcanzar la máxima capacitación de los gobernantes y los gobernados, pues el esclarecimiento de la ciudadanía es el antídoto frente a la demagogia y el autoritarismo. El “neopopulismo” es un resabio de las deformaciones tradicionales, que provienen por lo general de viejos ancestros nutridos de los genes telúricos y atávicos, que renacen en precarios gobernantes de clases dirigentes decadentes, que descuidan los requerimientos progresivos de las respectivas sociedades y que no distinguen las diferencias y distancias que median entre la noción de lo que es “popular” (o lo popular y social) y la concepción de la patología que significa el “populismo” como derivación de y hacia una demagogia autoritaria característica de las metodologías de dominación que se configuran en las ciudadanías que también han adormecido su educación y su instrucción cívica.

En el caso argentino “el ilustre restaurador de las leyes” –que eran las normas provenientes de la época “colonial” (sic)- dejó

de lado los adelantos progresistas de las décadas de 1810 a 1830, para internarnos en una “suma del poder público” que abarcó –férreamente- las dos décadas siguientes hasta que se concretó la “Organización Nacional” con el Acuerdo de San Nicolás y la sanción de la “Constitución Histórica” de 1853-1860, abriéndose así las compuertas que condujeron a una etapa iniciática de creciente progreso, poblamiento y un fortísimo empuje en pro de la educación en todos sus niveles y especialidades o categorías.

Se superó entonces el pensamiento retrógrado, del que daba cuenta en su carta de fecha 7/01/1867, desde Southampton, Rosas que le expresa a Josefa Sánchez, lo siguiente: "...En cuanto, a las clases pobres, la educación compulsoria, me parece perjudicial y tiránica. Se le quita el tiempo de aprender y buscar el sustento de ayudar a la miseria de sus padres. Su físico no se robustece para el trabajo, se fomenta con ellos, la idea de goces que se han de satisfacer y se les prepara para la vagancia y el crimen...". (Confr. "Cartas del Exilio, 1853-1875", Ed. R. Alonso, Bs. As., 1974).

La respuesta a esa bofetada a la educación (y a la cultura) la podemos tomar de alguien que, por no ser argentino, sí puede afirmarlo con la solvencia de quien obtuvo el Premio Nobel: Mario Vargas Llosa sostiene que: "El primer país del mundo que eliminó el analfabetismo no fue Estados Unidos, no fue Francia, fue la Argentina con un sistema educativo que era un ejemplo para el mundo", refiriéndose a Sarmiento. ¡Sin comentarios!

El ciclo se cortó cuando partes efímeras de la plebe-muchas veces en revuelta y desorden- vociferaban el grito estentóreo “alpargatas sí, libros no” (sic), emblemático de una masificación que no comprendía la importancia de adquirir el conocimiento para acceder a una necesaria movilidad social ascendente como camino para la obtención de una mayor

igualdad de oportunidades en su vida y actuación. Por eso, caras hemos pagado las consecuencias de no cuidar la calidad de la “educación cívica” del pueblo –sujeto político por excelencia-, quebrándose la consistencia de los partidos y la conciencia reflexiva de la gran herramienta del voto popular. Finalmente, bueno es recordar a Baruch Spinoza cuando afirmaba que “la misión del Estado es la libertad y no la esclavitud”; y podemos decir también que la misión de la enseñanza es el conocimiento y la reflexión, no el adoctrinamiento falaz y la deformación sumisa del ser humano.

VOUCHERS EDUCATIVOS. MITOS Y REALIDADES¹

AC. EDGARDO ZABLOTSKY

Academia Nacional de Educación

eez@ucema.edu.ar

Introducción

Hace bastante tiempo, al decidir el tema sobre el cual realizar esta presentación, me vino a mi mente la posibilidad de hacerlo sobre vouchers educativos. Desde el 2010 trato de instaurar en la Argentina la discusión sobre la conveniencia de un sistema educativo de este tipo, mediante notas que habitualmente publico en diversos medios y presentaciones tanto en ámbitos académicos como en cualquier otro tipo de evento al cual soy invitado. Por cierto, debo admitir que es una empresa altamente dificultosa, la libertad educativa es un tema tabú en nuestro país. Pero como alguna vez señaló Mario Vargas Llosa, en la lucha por las ideas no se puede ser tibio, sencillamente se debe perseverar. Por ello, decidí estructurar esta disertación con el objetivo que siempre tengo en mente, sembrar la duda que la libertad educativa es una idea que merece ser considerada como una alternativa plausible para nuestro país.

Por cierto, no es mi intención intentar demostrar que un sistema de vouchers educativos, o de school choice para ser más general, donde los vouchers son tan sólo uno de los instrumentos posibles, genera mejores resultados que un sistema en el cual se subsidia la oferta.

Eventualmente, una reciente publicación del Cato Institute: “What Leads to Successful School Choice Programs? A Review of the Theories and Evidence”, provee numerosas referencias relevantes.

¹ Disertación del Ac Edgardo Zablotsky en la sesión del 1 de octubre, 2018.

Por eso y retornando a esta exposición, ya hace años que decidí invertir el peso de la prueba. La libertad es una valor en sí mismo, por ende, no es admisible tener que justificar el por qué proponer un sistema educativo que la privilegia, sino por el contrario debería justificarse el por qué no se lo considera una alternativa plausible. Probablemente no existe mejor respuesta a esta incongruencia que la provista por Erich Fromm en “El Miedo a la Libertad”.

Mis exposiciones siempre han sido breves y ésta no habrá de ser la excepción. Con dicho fin y para ser eficiente, utilizaré citas y evidencia de diversos países en los cuales la libertad educativa, en mayor o menor grado existe, o bien es una posibilidad concreta.

Primera motivación

En septiembre 2006, el por entonces candidato a la presidencia de Francia, Nicolás Sarkozy, expresó en un discurso: “la escuela es la transmisión del saber, de las normas y de los valores y, en el primer lugar, del respeto”.

Comparemos ello con los que nos señala Alberto Benegas Lynch: “Cuando nos referimos a la relevancia de la educación no estamos circunscribiendo nuestra atención a lo formal y mucho menos a lo estatal, estamos enfatizando la importancia de valores y principios sin los cuales nada puede hacerse bien”. Valores, he aquí la cuestión. De lo contrario podríamos llegar al absurdo de aceptar, como nos advierte Benegas Lynch, que un pueblo educado como el alemán permitió llegar al gobierno a Adolf Hitler (cuando en realidad el pueblo alemán era profundamente deseducado en contra de los valores de la libertad, por el estudio sistemático de ideas de autores como Herder, Fitche, Hegel, Schelling y List en los colegios y universidades). Por ello, concluye el autor que “siempre la educación, para bien o para mal, prepara el ámbito de lo que sucederá en el terreno político”. Recordemos si no el accionar de los talleres de La Cámpora en diversas escuelas de nuestro país, con el propósito de difundir los

ideales kirchneristas entre los alumnos, sobre todo de establecimientos secundarios. Creo que como ilustración es más que suficiente.

Traslademos esta discusión a nuestra realidad, frente al debate por la Ley de Educación Sexual Integral.

Segunda motivación

Permítanme continuar motivando el por qué creo que esta discusión que propongo es útil.

En marzo de 2016 el presidente Mauricio Macri, en su primer discurso de apertura de las Sesiones Ordinarias del Congreso, realizó un claro diagnóstico: “La educación pública tiene severos problemas de calidad y hoy no garantiza la igualdad de oportunidades”. Nadie puede dudar lo acertado de esta foto, la cual difiere radicalmente del discurso impuesto por el gobierno anterior.

El Presidente señaló en aquel discurso que “para insertar a la Argentina en el Siglo XXI todo empieza con la educación. Por eso, en Jujuy, el por entonces ministro de Educación Esteban Bullrich, junto a todos los ministros de Educación de las provincias, firmaron la Declaración de Purmamarca que trazó los ejes de la revolución educativa que el gobierno proponía llevar a cabo.

Meses después, Macri lanzó Compromiso por la Educación, con el objetivo de **abrir un diálogo multisectorial**. Un proceso a realizarse en todo el país, instalando el debate y planteando objetivos con el fin de generar un documento común y consensuado.

Luego, a mediados de marzo de 2017, en medio de uno de los usuales paros docentes, junto al anuncio del Presidente de los lamentables resultados reportados por la Evaluación Aprender, el Gobierno hizo pública su intención de enviar al Congreso el denominado Plan Maestro, compuesto, por entonces, de 108 artículos con metas al año 2021 y 2026.

Meses después, al presentar Macri la plataforma digital del Plan Maestro, invitó a la ciudadanía a participar del debate. La plataforma

tenía por objeto reunir las propuestas que se realizarían hasta el 30 de mayo pasado. Luego las mismas serían consideradas por los equipos técnicos del Ministerio de Educación para la elaboración del documento final, antes que el proyecto de ley sea elevado al Congreso.

A primera vista la foto que nos brinda esta cronología de hechos es altamente auspiciosa. Esbozar un plan, presentarlo al debate de la sociedad y buscar su participación y consenso antes de proponer un cambio supuestamente sustantivo de política educativa, parece propio de una sociedad muy distinta.

Sin embargo, ese es problema. La tremenda realidad educativa reflejada por las Evaluaciones Aprender y por cualquier otra que consideremos, los paros docentes que en la práctica privan todos los años de clases a millones de niños y la falacia de la supuesta igualdad de oportunidades provista por la educación de calidad para todos, me lleva a afirmar que no es tiempo de debatir sino de actuar.

Han pasado casi tres años y en educación el Gobierno ha demostrado tener buenas intenciones, pero en concreto ha hecho poco. Es más, el diccionario de la Real Academia Española define el término “revolución” como “un cambio rápido y profundo en cualquier cosa”. Las medidas propuestas en la Declaración de Purmamarca, en el mejor de los casos, no producirían un cambio rápido y profundo en nuestra realidad educativa, sino una mejora demasiado gradual y con franqueza creo que a esta altura de los hechos es claro que el gradualismo no es una opción.

¿Qué entiendo por una verdadera revolución educativa?

Veamos, por ejemplo, lo que está, sucediendo en USA. En noviembre de 1985 el New York Times publicaba declaraciones del Secretario de Educación William Bennett, en defensa de uno de los frustrados intentos del gobierno de Ronald Reagan de obtener una legislación que otorgase a familias de bajos ingresos un subsidio anual que les permitiese elegir a qué escuela enviar sus hijos, entre una variedad de establecimientos públicos y privados. En palabras de

Bennett: “Hoy, las familias más ricas ejercen la opción enviando sus hijos a una escuela privada. Los pobres no tienen este tipo de elección”.

En junio de 2012, otra columna del New York Times relató que de haber triunfado el candidato Republicano Mitt Romney, en las elecciones que consagraron presidente a Barack Obama, probablemente habría buscado transformar los principales programas educativos administrados por el Gobierno Federal americano en un sistema de vouchers. Los padres hubiesen tenido la libertad de utilizar 25 billones de dólares de fondos del gobierno federal para que sus hijos concurriesen a las escuelas de su elección. Dicha propuesta fue presentada por Romney el 23 de mayo de 2012 en un discurso en la Cámara de Comercio: “Por primera vez en la historia los fondos federales para la educación estarán vinculados a los estudiantes, por lo que los padres podrán enviar a sus hijos a una escuela pública o a una escuela privada. [...] Aquí en América, todo niño merece una oportunidad. No deberían tenerla tan sólo unos pocos afortunados. La posibilidad de elegir para cada padre significa una oportunidad para cada niño”.

Es claro que el triunfo de Barack Obama convirtió estas declaraciones en tan sólo una expresión de deseos.

Hoy esa expresión de deseos puede convertirse en realidad. Treinta años después que el Secretario de Educación de Ronald Reagan se lamentase de no lograr una legislación que otorgase a los padres de familias de bajos ingresos el derecho a decidir sobre la escolaridad de sus hijos, Donald Trump propuso, como objetivo nacional, proporcionar a los padres de los 11 millones de niños en edad escolar, que viven en la pobreza, el derecho a elegir la escuela que mejor se adapte a las aptitudes o necesidades de sus hijos, ya sea pública o privada.

Donald Trump: “Como su Presidente voy a ser el mayor promotor del derecho de los padres a elegir la escuela a la cual concurrirán sus hijos. Quiero que cada uno de los niños de familias humildes que está

hoy atrapado en una escuela que falla en proveer educación de calidad tenga la libertad - el derecho civil - de asistir a la escuela de su elección”.

Además, seleccionó como secretaria de Educación a Betsy DeVos, ferviente defensora del derecho de los padres y férrea opositora del sindicato docente.

La realidad es que los demócratas se estremecen ante la perspectiva que pueda tener éxito. Por lo general, el secretario de Educación, equivalente a nuestro ministro, es un funcionario banal dentro del gobierno americano. Sin embargo, si DeVos demuestra los beneficios de permitir a los padres elegir cuál es la mejor alternativa educativa para sus hijos, dentro del menú de opciones aprobado por el gobierno, asentaría un golpe de gran magnitud a los sindicatos docentes y a toda la estructura burocrática que lucra del poder monopólico de la escuela pública.

No es ningún secreto porque Randi Weingarten, líder del sindicato americano de profesores, calificó a DeVos como “la nominada para el cargo que históricamente tiene una posición más contraria a la educación pública”. Si a los estudiantes se les otorga la libertad de ser educados fuera del asfixiante sistema que los sindicatos docentes han contribuido a crear, disminuirá considerablemente el dinero que perciben, dado que de producirse una menor demanda de maestros por parte de las escuelas públicas ello se verá reflejado en las cuotas sindicales que aportaban y, lo que es de mayor relevancia, en las significativas contribuciones que realizan los gremios docentes a las campañas de los candidatos demócratas.

Hasta el momento el Congreso ha hecho caso omiso, al considerar los presupuestos 2017 y 2018 propuestos por la administración Trump, de dedicar U\$S 1,4 billones de fondos federales para expandir programas que privilegian la libertad educativa.

Es claro que si finalmente puede llevarlo a cabo eso sí sería una verdadera revolución educativa. Más adelante, en esta presentación, retornaré sobre el caso.

Vouchers educativos

Creo que es útil ahora refrescar el concepto de vouchers educativos y como aplicaría a nuestra realidad. En Capitalismo y Libertad, Milton Friedman lo define con claridad.

“El sistema que tendría más justificación sería una combinación de escuelas públicas y privadas. Los padres que decidieran llevar a sus hijos a colegios particulares recibirían del Estado una cantidad igual a la que se calcule como costo de educar a un niño en la escuela pública.”

El Estado no se desentendería de la educación, sería su función establecer los estándares de enseñanza requeridos para que una escuela califique para el programa y funcionar como organismo de contralor al cual cada escuela presentaría sus vouchers y obtendría a cambio el subsidio correspondiente.

De esta forma el Estado continuaría financiando a la educación, pero los fondos no se asignarían a la oferta de la misma, las escuelas, sino a la demanda, los padres de los alumnos. La diferencia no es menor. Un sistema de vouchers cambiaría la relación entre los padres y las escuelas. Es claro que aquellas familias carentes de posibilidades económicas enfrentan al Estado como el proveedor monopólico de los servicios educativos que reciben sus hijos. Un sistema de vouchers alteraría esta realidad. Al poder elegir a qué escuela van a enviar a sus hijos, los padres comenzarían a percibirlas como proveedoras de un servicio, la educación y estarían en una mejor posición para demandar la excelencia del mismo. Los monopolios generan costos; el monopolio estatal en la educación no tiene por qué ser la excepción.

¿Cómo aplicaría esto a nuestra realidad? En la Argentina, es claro que cada vez más familias, aún en zonas caracterizadas por sus bajos ingresos, realizan importantes sacrificios para afrontar las cuotas de un colegio privado. ¿Cuántas más emigrarían si tuviesen los medios necesarios para hacerlo? Permítanme para intentar responder esta pregunta una primera ilustración.

Imagínense Uds. un país como el nuestro, donde los ciudadanos siempre han estado orgullosos del rol jugado para ello por la educación pública.

Imagínense también que en los últimos años su realidad educativa se ha visto empañada. Los padres se quejan de la disminución de la calidad de la educación que reciben sus hijos y muchos están aún más preocupados por los peligros para su integridad física en los colegios. Los maestros se quejan que la atmósfera en la que están obligados a enseñar a menudo no es propicia para el aprendizaje, es más, un número creciente de docentes temen por su seguridad, incluso dentro del aula. Casi nadie sostiene que las escuelas están dando a los niños las herramientas que necesitan para desarrollarse en la vida.

Imagínense que ese país no escatima recursos en educación pero que a la vez el número de alumnos en las escuelas públicas decrece, tanto como la calidad de la educación que reciben; esa evidencia surge de su rendimiento en exámenes estandarizados. Es claro que el input en educación en aquel país se ha elevado pero el output ha disminuido.

Imagínense ahora que en algunas regiones la calidad de las escuelas varía considerablemente, sobresaliente en barrios privilegiados de algunas ciudades, increíblemente mala en zonas más humildes. Aquellos ciudadanos cuyas posibilidades económicas se lo permiten, tienen la libertad de enviar sus hijos a escuelas privadas pagando dos veces por su educación, una en impuestos para solventar el sistema de educación pública, otra en la cuota del colegio elegido. Por su parte, aquéllos que viven en las zonas más humildes pueden pagar por la educación de sus hijos sólo a costa de grandes privaciones; sin embargo, un número sorprendente elige hacerlo enviando sus hijos a escuelas religiosas.

La tragedia de este país es que un sistema educativo diseñado para dar a todos los niños igualdad de oportunidades en la práctica ha exacerbado la estratificación de la sociedad.

¿No les parece una adecuada descripción de nuestra realidad? Yo creo que sí. Lo curioso es que esta descripción la realiza Milton Friedman en su clásico libro: “Libertad de elegir”, para describir el estado de la educación en USA en la década de 1970, y proponer un esquema como el que estoy poniendo a debate en esta conferencia.

Un programa de derechos educativos aseguraría la igualdad de oportunidades, al permitir que todas las familias pudiesen elegir entre escuelas públicas y privadas, independientemente de sus posibilidades económicas.

Si le preguntamos a un padre de niños en edad escolar si prefiere el actual sistema de educación pública gratuita o recibir un subsidio que le permita elegir la escuela a la que desee enviar a su hijo, ya sea pública o privada, religiosa o laica, su respuesta debería ser obvia, dado que ninguna familia estaría obligada a dejar de enviar sus hijos a una institución pública; de hacerlo, es porque opina que la alternativa privada elegida provee mejores servicios educativos o más adecuados para los gustos, necesidades, o aptitudes de sus hijos.

Es claro que muchos defensores de la educación pública consideran esta propuesta absolutamente inadecuada, pero sería interesante llevar a cabo una estadística entre los miembros del Congreso de la Nación y los ciudadanos en altos cargos en el Poder Ejecutivo respecto al tipo de colegio en el cual cursan, o han cursado, la educación obligatoria sus hijos.

Probablemente descubramos que incontables miembros tanto del Poder Ejecutivo, en todos sus niveles, como del Poder Legislativo eligen educar a sus hijos en escuelas privadas mientras impiden al resto de sus compatriotas tomar su propia decisión respecto a sus hijos. Por ello, deseo retornar a aquella frase “a mis hijos los educo yo”. Creo que la misma debería aplicar a todo miembro de nuestra sociedad, independientemente de sus posibilidades económicas.

En este contexto es oportuno recordar una expresión del Arzobispo de Montevideo, el Cardenal Daniel Sturla, quien en una entrevista televisiva de junio de 2015, fue extremadamente incisivo

preguntándose dónde mandarían los políticos a estudiar a sus hijos; cuando el periodista le contestó que “seguro a escuelas privadas”, el Cardenal replicó: “si fuera así ¿por qué no le dan a los pobres lo que le dan ellos a sus hijos?”

Parece muy argentino el problema, la típica doble moral. Pero, a ser justo esto ya lo planteaba el mismo Friedman en 1975 cuando decía, “Yo culpo a las personas bien intencionadas que envían sus hijos a escuelas privadas e imparten cátedra a las "clases inferiores" (comillas en el original) sobre la responsabilidad de enviar sus niños a escuelas estatales en defensa de la educación pública.”

Pero de eso no se habla. En educación, el discutir sobre derecho de los padres a decidir qué escuela es la más apropiada para sus hijos, independientemente de sus posibilidades económicas, es una adecuada ilustración de un tabú.

La Real Academia Española define el término tabú como la “condición de las personas, instituciones y cosas a las que no es lícito censurar o mencionar”. Es claro que en educación es posible aplicarlo justamente al voucher educativo. Veamos un ejemplo absurdo del potencial costo de atreverse a mencionarlo, ilustrado por la comedia de enredos que cerró la última campaña electoral uruguaya días antes de la primera vuelta, la cual habría de consagrar virtualmente Presidente a Tabaré Vázquez.

Por años el Frente Amplio se había opuesto a considerar siquiera un sistema educativo que privilegiase la libertad de los padres, argumentando que el mismo subvencionaría la educación privada en perjuicio de la educación pública.

El 21 de octubre de 2014, a 5 días de la elección, Tabaré Vázquez señaló en una entrevista la posibilidad de otorgar vouchers a estudiantes para asistir a instituciones privadas. Afirmó que accederían al beneficio quienes quieran y lo merezcan, tras una evaluación del Ministerio de Educación. Aclaró que no había una cantidad estimada de beneficiarios.

Tabaré inmediatamente se encontró bajo fuego amigo. El sindicato docente, uno de sus bastiones, no tardó en oponerse, igual recepción encontró dentro de su partido.

Por su parte, la oposición presentaba una foto tan confusa como el oficialismo. El candidato a la vicepresidencia del Partido Nacional, Jorge Larrañaga, acusó a Tabaré de proponer un modelo neoliberal: “Vázquez ha confesado que quiere privatizar la educación pública, a la chilena, porque eso significa el sistema de bonos o vouchers. Nosotros vamos a defender la educación pública, no como Vázquez y el Frente Amplio que [casi] renuncia a ella, apostando a agrandar la brecha entre lo privado y lo público”.

Sin embargo, la propuesta de Tabaré era justamente una vieja idea del Partido Nacional. Por ejemplo, el asesor del candidato a presidente Luis Lacalle Pou, Juan Dubra, había defendido el modelo chileno de vouchers, resaltando que “éste es otro ejemplo de una política efectiva en educación, que Uruguay ha decidido ignorar”.

Por su parte Tabaré, bajo fuego cruzado con una oposición que, por supuesto, olvidó que alguna vez propuso la misma idea, el sindicato docente y su propio partido, aclaró en una nueva entrevista del 23 de Octubre que su propuesta sería aplicada en no más de 30 casos excepcionales, dado que el principal compromiso del Frente Amplio es fortalecer la educación pública a la cual “le da preferencia absoluta”.

A tres días de la elección, Tabaré debió dedicar su tiempo a explicar que su comentario sobre los vouchers estaba dirigido, como mucho, a 30 niños ¡Qué mejor ilustración de un tabú!

Para terminar esta exposición, me gustaría presentarles evidencia de diversos países en los cuales el sistema educativo está imbuido de la lógica que hoy propongo o va en dicha dirección. A riesgo de ser reiterativo, no es mi idea sustentar que respetar la libertad en terreno educativo es mejor que subsidiar a la oferta, todo lo que deseo hacer es sustentar la necesidad de un debate serio sobre el tema, en pocas palabras terminar con el tabú.

Pero antes de presentarles algo de evidencia, me gustaría compartir con Uds. algunas ideas de un genio de nuestro tiempo sobre el tema que nos ocupa, Steve Jobs. En 1995, en una entrevista que le realizó el Smithsonian Institute, Steve Jobs se definió como un gran creyente en la igualdad de oportunidades, en oposición a la igualdad de resultados: “Yo no creo en la igualdad de resultados, porque por desgracia la vida no es así. Sería un lugar muy aburrido si lo fuera. Pero realmente creo en la igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades para mí más que nada significa una gran educación”.

En su opinión, los padres de los estudiantes, reales clientes del sistema educativo, dejaron de prestar atención al servicio provisto por las escuelas conforme las mismas se fueron burocratizando y los padres tuvieron cada vez un rol menor. La consecuencia la consideraba paralela a lo que sucede cuando los clientes dejan de prestar atención al bien o servicio que adquieren a un monopolista: la calidad deja de ser buena. En sus palabras: “Al monopolista no tiene por qué importarle prestar un buen servicio. Eso es lo que IBM fue en su día. Y eso es sin duda lo que el sistema de educación pública es en la actualidad”.

Cuando los padres envían sus hijos a la escuela pública no sienten que están gastando su dinero. Los padres no realizan una comparación entre escuelas en forma similar a la que realizan, por ejemplo, frente a la compra de un auto. Más aún, agrega Jobs: “Una cuestión de hecho es que si un padre desea que su hijo estudie en un colegio privado no podrá utilizar para ello el costo de educar a su hijo en el colegio público, sino que deberá pagar además el precio de la escuela privada”. Es claro que ello convierte, para muchos padres, a la educación pública como la única alternativa factible para la educación de sus hijos. ¡Un real monopolio!

Por ello, afirmaba Steve Jobs en aquella entrevista: “Yo creo firmemente que si el país entrega a cada parentel un voucher por el costo de educar a su hijo en el sistema público, el cual solamente podría ser utilizado en una escuela acreditada, varias cosas sucederían”.

En primer lugar las escuelas comenzarían a competir fuertemente para atraer alumnos. En segundo, se abrirían nuevas escuelas: “Usted podría encontrar graduados universitarios muy idealistas, llenos de energía, quienes en lugar de iniciar una empresa en Silicon Valley, habrían de iniciar una escuela. Yo creo que lo harían mucho mejor que cualquiera de nuestras escuelas públicas”. Finalmente, considera que la calidad de las escuelas, dada la competencia, comenzaría a mejorar y que algunas tendrían que cerrar; muchas públicas podrían hacerlo.

Es claro, admite Jobs, que “la transición sería un proceso doloroso para los primeros años, pero mucho menos doloroso que ver cómo los niños pasan por el sistema educativo hoy en día”. ¡Qué mejor descripción de la realidad educativa argentina 20 años después!

Chile

A modo de disparador. Sebastián Piñera: “No creo que el Estado tenga el derecho a monopolizar la educación porque cuando eso sucede lo que ocurre es que se sacrifica la libertad, la equidad y la calidad, y muchas veces la educación termina siendo más adoctrinamiento que educación.

Tiempo atrás, Claudio Sapelli, Director del Instituto de Economía de la Universidad Católica de Chile, publicó una interesante nota en *La Tercera*, el periódico de mayor tiraje del país vecino.

En la misma postulaba que “algo está mal en el análisis cuando un país que va ganando terreno en la educación, como Chile, pretende adoptar el sistema del país que lo está perdiendo, Uruguay”.

Al fin y al cabo, hace 20 años quién hubiese pensado que hoy el sistema educativo chileno, con todos sus problemas y defectos, se convertiría en el mejor de América latina, tanto en términos de calidad, como lo demuestran los resultados alcanzados en los exámenes PISA; como de cantidad, al tener las más altas tasas de graduación de la escuela secundaria entre los países de la región.

Es claro que en Chile algo se debe haber hecho bien para haberse convertido, como bien señala Sapelli, en uno de los países del mundo que en los últimos años registró un mayor progreso en términos de calidad educativa.

Uruguay es un país considerablemente más equitativo que Chile, si es a la distribución del ingreso a lo que nos referimos; pero he aquí lo que muy pocas veces es reconocido: el sistema educativo chileno es claramente más equitativo que el uruguayo pues logra revertir una foto de mayor desigualdad en los ingresos de los padres en otra de menor desigualdad en la educación de sus hijos, evaluándola en función de los resultados de los exámenes PISA.

Aparentemente resulta fácil de olvidar que Chile ha sido uno de los pocos países de la región que en los últimos 20 años ha logrado reducir la brecha educativa entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población. Qué mejor ilustración de este hecho que el reporte ya en 2007 del Consejo Asesor para el Trabajo y la Equidad de la ex Presidenta Michelle Bachelet, el cual señalaba que de los 500.000 estudiantes que se encontraban matriculados en Universidades chilenas, 7 de cada 10 eran los primeros miembros de su familia en acceder a ese nivel de educación.

Hoy en día, casi la mitad de los estudiantes chilenos reciben un voucher. En 2008 Chile implementó un programa en el cual se asignan mayores recursos a los vouchers de estudiantes de familias de escasos recursos. Dicho voucher supera en un 50% al que recibe un estudiante de una familia de un contexto socioeconómico medio o alto. Esta política intenta reducir la brecha y la fuerte estratificación social característica de Chile.

Por ello resulta lícito preguntarnos que si Chile ha hecho semejante progreso en el terreno educativo, ¿por qué existe tanto descontento interno, tantas demandas de un cambio radical? En palabras de Sapelli: “Algo curioso de la actual cruzada refundacional es que pretendería cambiar al sistema chileno por uno que se pareciera mucho más al uruguayo.

Probablemente la respuesta más razonable nos la provea el escritor chileno Jorge Edwards, Premio Cervantes de Literatura. Años atrás, en tiempos de las manifestaciones estudiantiles contra el primer gobierno de Sebastián Piñera exigiendo la reforma del sistema educativo, la por entonces líder estudiantil Camila Vallejo señaló que: “queremos cambiar el modelo educacional porque el modelo fracasó. No queremos mejorar el sistema, sino cambiarlo”.

Más aún, el ex-candidato presidencial, Marco Enríquez-Ominami llegó a declarar que “Hay que aclarar que la que desreguló a los colegios secundarios mixtos fue la Concertación. Hace tres décadas que les vienen diciendo a los chilenos que su paradigma es la libertad, y eso fue el pretexto para liberalizar el sistema educativo lucrativo. Hay que emparejar, generar más igualdad a costa de menos libertad”.

Frente a este tipo de expresiones, Jorge Edwards explicó, en una nota publicada en el periódico español *El País* en octubre de 2011, que “los estudiantes chilenos hablan de treinta años de retroceso en el país y proponen un cambio equivalente a una revolución. Tienen motivos para estar descontentos, pero usan ese lenguaje del todo o nada que parece nuevo, y que sin embargo se repite de generación en generación y agregó: “El problema consiste en que las mejoras duraderas que están a nuestro alcance se construyen con paciencia, con razones en lugar de retórica. Sin borrarlo todo y partir de cero, sin creer en los paraísos en la tierra, que suelen desembocar en infiernos”.

Permítanme asociarlo con la Argentina. En 1962, luego de la caída de Arturo Frondizi, el rabino americano Marshall Meyer, quien durante 25 años vivió en nuestro país, salvo incontables vidas durante el proceso militar, y fue el único extranjero que formó parte de la CONADEP, expresaba que en la Argentina uno aprendía la lección de la responsabilidad individual justamente por su carencia, en la Argentina el otro era siempre el deshonesto, no sabía trabajar, no pagaba impuestos, era materialista. Al fin, nos convertimos en una población de otros.

En estos términos, ¿quiénes son los otros en el caso chileno? La Concertación y el actual Gobierno, quienes a la luz de las protestas han hecho todo mal. Aparentemente, hay que volver a empezar, retrotrayendo lo que se ha hecho durante más de 30 años.

En los países del primer mundo un gobierno construye a partir de donde culminó el anterior; por supuesto, diferenciándose de su predecesor, realizando cambios, por ejemplo, de políticas educativas, pero no afirmando que absolutamente todo lo realizado está mal y que el rol de su gobierno será retrotraerlo a fojas cero.

¿Puede tener Chile tan mala fortuna para que ninguno de sus gobiernos haya hecho algo bien, a pesar de lo que reportan los estudios internacionales? Francamente yo no lo creo.

Suecia

Dejemos Chile y veamos ahora evidencia de un país “políticamente correcto” como lo es Suecia.

A modo de disparador: Per Unckel, Ministro de Educación Sueco entre 1991-1994 y gestor de la reforma del sistema educativo señalaba que: “La educación es demasiado importante como para dejarla en manos de un sólo productor”.

En 2005, el hoy Premio Nobel de Literatura, Mario Vargas Llosa, se preguntaba: “¿cuántos de los lectores de este artículo saben que en Suecia funciona desde hace años y con absoluto éxito el sistema de vouchers escolares para estimular la competencia entre colegios y permitir a los padres de familia una mayor libertad de elección de los planteles donde quieren educar a sus hijos? Yo, por lo menos, lo ignoraba. Antes, en Suecia, uno pertenecía obligatoriamente a la escuela de su barrio. Ahora, decide libremente dónde quiere educarse, si en instituciones públicas o privadas -con o sin fines de lucro- y el Estado se limita a proporcionarle el voucher con que pagará por aquellos servicios. La multiplicación de colegios privados no ha empobrecido a las instituciones públicas; por el contrario, la

competencia a que ahora se ven sometidas las ha dinamizado, ha sido un incentivo para su modernización”.

Les cuento los hechos. Desde la década de 1970, el sistema escolar sueco había disminuido considerablemente en calidad. Sólo quienes podían hacer frente a las altas matrículas de las escuelas privadas, mientras a su vez pagaban los elevados impuestos característicos de Suecia, tenían la capacidad de proporcionar una educación de excelencia a sus hijos. El resto de la población debía concurrir a las escuelas públicas de sus municipios.

A partir de la reforma de 1992 todo padre puede decidir libremente dónde educar a sus hijos, si en instituciones públicas o privadas (denominadas escuelas independientes), con o sin fines de lucro, y el Estado (a nivel Municipal) se limita a proporcionarles un voucher con el cual pagar por dicha educación. Luego, cada escuela presenta sus vouchers a la dependencia de contralor y obtiene a cambio el subsidio correspondiente. Para calificar para el programa, las escuelas tienen que ser aprobadas por el organismo gubernamental de contralor, cumplir con los requisitos del plan de estudios nacional, y no pueden seleccionar estudiantes sobre la base de su status socioeconómico o étnico.

El programa, basado en la tradición sueca de justicia social e igualdad de oportunidades, posibilitó que todas las familias puedan elegir entre escuelas públicas y privadas, independientemente de sus posibilidades económicas. El mismo fue introducido por una coalición de centro derecha, en ese entonces en el gobierno, con el fin de crear un mercado a la competencia, el espíritu empresarial y la innovación. Es más, muchas de las nuevas escuelas fueron creadas con fines de lucro.

Al retornar al gobierno la democracia social, la popularidad del programa la llevó a no revertirlo, sino por el contrario a expandirlo. Hoy, la página oficial del gobierno de Suecia: <http://www.sweden.se> señala: “El número de escuelas independientes en Suecia está creciendo, y el poder elegir la escuela se ve hoy como un derecho. A

cada niño se le asigna los fondos para su educación, desde el nivel preescolar hasta la escuela secundaria. De esta forma, el gobierno sueco apoya el establecimiento de las escuelas independientes.”

El éxito de la reforma tomó a sus mismos arquitectos por sorpresa. Hoy en día una de cada ocho escuelas en Suecia es una de las denominadas escuelas independientes y, en Estocolmo, en determinados rangos de edades, hasta el 30% de los estudiantes asisten a dichos establecimientos.

Holanda

Holanda, adoptó un sistema educativo imbuido en esta lógica hace 100 años. El mismo es uno de los más antiguos del mundo en los cuales encontramos la libertad de los padres de elegir la escuela a la que concurrirán sus hijos, sea pública o privada, financiando el Estado en forma idéntica a ambas. El sistema fue establecido en 1917 y se encuentra garantizado por el artículo 23 de la Constitución.

El dinero sigue a los estudiantes; cada escuela privada recibe por cada alumno un monto equivalente al costo per cápita de su educación en una institución pública. En la actualidad dicho monto asciende a aproximadamente \$ 6.465 para estudiantes de escolaridad primaria y \$ 8.321 de secundaria. Los padres no tienen restricción alguna a la hora de elegir la escuela a la que concurrirán sus hijos.

100 años después de instaurarse este sistema, alrededor del 66% del alumnado concurre a escuelas privadas, mientras que el 34% lo hace a escuelas públicas; a diferencia del resto de los países miembros de la OECD en los cuales, en promedio, el 85% del alumnado concurre a escuelas públicas y el 15% a privadas. Por cierto, un asombroso 70% de todas las escuelas son privadas y el 90% de las escuelas privadas son religiosas.

Estados Unidos

En diversos estados se llevan a cabo programas que privilegian la libertad educativa mediante distintos instrumentos. A modo de breve síntesis (“Fast facts on school choice,” *EdChoice*, April 24, 2018, <http://www.edchoice.org/our-resources/fast-facts>).

a) Vouchers

En 15 estados operan 26 programas: Arkansas, Florida, Georgia, Indiana, Louisiana (2), Maine, Maryland, Mississippi (2), New Hampshire, North Carolina (2), Ohio (5), Oklahoma, Utah, Vermont, Wisconsin (4) y Washington, D.C.

El total de beneficiarios alcanza a 181.175 jóvenes.

Indiana’s Choice Scholarship Program es el programa más importante tanto en términos de elegibilidad (basado en el ingreso familiar), 50% de las familias, como en el número de participantes, 35,458 en 2016–17.

El voucher (específicamente Ohio’s Cleveland Scholarship Program) fue declarado Constitucional por la Suprema Corte en 2002.

b) Education Savings Accounts (ESAs)

Las ESAs permiten a los padres que optan por retirar a sus hijos de escuelas públicas recibir un porcentaje de los fondos que el Estado habría gastado en su educación y con ello costear un colegio privado religioso o laico, online education, home schooling, tutorías u otros gastos en educación aprobados por el Estado.

Arizona se convirtió en abril de 2017 en el segundo estado, después de Nevada, en establecerlas. En realidad Arizona es el primer estado donde la idea se ha puesto en práctica al sortear las barreras legales al respecto (ESAs fueron declaradas constitucionales por la Corte Suprema de Arizona en 2014). Las cuentas promedian U\$S 5.600, lo

cual es suficiente para cubrir la matrícula en la mitad de las escuelas privadas del estado. Por cierto, la legislación impone rigurosas medidas de rendición de cuentas, entre ellas pruebas estandarizadas obligatorias y la presentación de informes públicos sobre los resultados de las mismas. A modo de anécdota, el gobernador, Doug Ducey, expresó al firmar la ley: “cuando los padres tienen opciones, los niños ganan”.

Actualmente hay cinco programas activos en otros tantos estados: Arizona, Florida, Mississippi, North Carolina y Tennessee. El programa en Nevada continúa siendo litigado.

New Hampshire podría ser el próximo estado en establecer un programa de estas características. El Senado abrió esta posibilidad aprobando una legislación por la cual los padres que retiren a sus hijos de las escuelas públicas recibirían el 90% del costo de educar un alumno en el sistema público.

En 2017, el total de beneficiarios alcanzaba a 15.296, siendo Florida el estado en el cual el programa es más importante en cuanto a cantidad de participantes, 10.531. Por su parte el programa de Nevada es el más amplio en términos de elegibilidad, 93 % de los estudiantes.

c) Tax-Credit Scholarships

Las “tax-credit scholarships” permiten a los contribuyentes recibir créditos fiscales, de variada magnitud, al realizar donaciones a ONGs que proporcionan becas a estudiantes en instituciones privadas. Los contribuyentes elegibles para el programa son indistintamente personas físicas o empresas. El monto de crédito fiscal es limitado por la legislatura de los estados lo cual, en la práctica, afecta la disponibilidad y la magnitud de las becas.

En la actualidad existen 23 programas en 18 estados: Alabama, Arizona (4), Florida (2), Georgia, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Louisiana, Montana, New Hampshire, Nevada, Oklahoma,

Pennsylvania (2), Rhode Island, South Carolina, South Dakota y Virginia.

Este tipo de programa comenzó a tener relevancia a nivel nacional a partir de 1997, cuando el estado de Arizona lanzó el primer programa luego que su programa de vouchers fuese declarado inconstitucional.

El número de beneficiarios alcanza a 271.728, siendo Florida el estado más relevante en cuanto al número de participantes, 107.095 jóvenes y Montana en cuanto a elegibilidad, 100% de los estudiantes.

Epílogo

Hora de terminar esta exposición. Creo que es hora de atrevernos a considerar como una posibilidad digna de ser debatida la instrumentación de un sistema que otorgue a los padres el poder de decidir qué es lo más adecuado para la educación de sus hijos.

Es hora de dejar de discutir cómo mejorar detalles de un sistema anacrónico y permitirnos ampliar nuestra visión. Debemos rechazar la falacia que insiste en que el permitir elegir a los padres la escuela a la que concurrirán sus hijos, más allá de sus posibilidades económicas, atenta contra la educación pública. La educación no es una opción binaria. Estar a favor de la igualdad de oportunidades, a favor de la posibilidad de elección, no es estar contra nada.

A mi entender, en lugar de fútiles discusiones, el enfoque debe ser puesto en los fines no en los medios. El objetivo de la educación pública debe ser educar al público. Por eso debemos preocuparnos menos por la palabra que viene después de escuela, ya sea pública o privada, y más por otorgar a todo niño la posibilidad de acceder a una educación de excelencia, independientemente de su estrato social.

Es hora de cambiar la mentalidad. El poder elegir generaría espacio para una diversidad saludable y, aunque parezca extraño, es absolutamente coherente con lo que a mi entender debe ser el real

objetivo del Estado en el terreno educativo: asegurar el igual acceso a la educación del público, sea cual fuese su estrato o condición social.

Es claro que, de hacerlo, episodios como los paros docentes en Buenos Aires o Santa Cruz serían muchos menos usuales, sencillamente porque todas las partes sabrían que las familias podrían optar por otro tipo de escolaridad. Tomas de colegios como las habituales en la CABA perderían cualquier entidad, pues si los padres prefieren un educación distinta a la ofrecida por las escuelas públicas de la ciudad, podrían acceder a la misma, en lugar de, con su apoyo a las tomas, enseñar a sus hijos que el uso de la fuerza es un recurso lícito en nuestra sociedad. Obviamente, una discusión como la que hoy plantea el Proyecto de Educación Sexual Integral sencillamente no tendría razón de ser.

Alguna vez Domingo F. Sarmiento revolucionó la educación en nuestro país importando ideas fuertemente resistidas, por supuesto, en sus comienzos. ¿No será hora de volver a hacerlo? ¿No será hora de aprender de sociedades tan inclusivas como la holandesa o la sueca, sociedades donde la igualdad de oportunidades se encuentra en las políticas públicas y no tan sólo en los discursos electorales?

Les dejo mi inquietud, ese era el objetivo de esta presentación. Gracias.

OTRAS PARTICIPACIONES DE ACADÉMICOS EN EDUCACIÓN HOY

El 6 de agosto 2018 el **Ac. Juan J. Llach** en sesión privada expuso sobre “Factores determinantes de resultados educativos y las pruebas Aprender”.

El 7 de mayo 2018, el Miembro Correspondiente en la provincia de Mendoza **Ac. Francisco Muscará** presentó su libro “Educación y política en años de democracia. Mendoza (1988-2015)”.

Enlace a la presentación en Power Point:

[Disertación Ac. Francisco Muscará / Archivo PDF](#)

**ACTIVIDADES
DE LA
ACADEMIA**

NUEVAS AUTORIDADES COMISIÓN DIRECTIVA 2018-2020

El 9 de abril de 2018, se realizó la Asamblea General Extraordinaria para elegir nuevas autoridades. El pleno votó la constitución de la Comisión Directiva abajo consignada, que regirá desde el 9 de abril de 2018 hasta el 5 de abril de 2020:

Presidente:

Dr. Guillermo Jaim Etcheverry

Vicepresidente 1º:

Dr. Horacio Sanguinetti

Vicepresidente 2º:

Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini

Secretario:

Dr. José María La Greca

Prosecretario:

Pbro. Lic. Juan Torrella

Tesorero:

Dr. Héctor Masoero

Protesorero:

Dra. Paola Scarinci de Delbosco

Vocal:

Dr. Roberto Igarza

Vocal:

Dr. Alberto C. Taquini (h)

Vocal:

Dr. Luis Ricardo Silva

Revisor de Cuentas:

Prof. Antonio Francisco Salonia

Revisor de Cuentas Suplente:

Dra. Ana Lucía Frega

CONFERENCIAS Y JORNADAS

NUEVAS UNIVERSIDADES PARA UN NUEVO ESTUDIANTE

Conferencia del Ac. Dr. Alberto C. Taquini (h)

El miércoles 13 de diciembre 2017 se realizó en el Salón de Conferencias de la sede de la Academia Nacional de Educación la conferencia pública del Ac. **Dr. Alberto C. Taquini (h)** sobre "Nuevas universidades para un nuevo estudiante". La apertura estuvo a cargo de la Académica Presidente **Dra. Beatriz Balian de Tagtachian**.

Participaron, además, los académicos doctores **Roberto Igarza** y **Edgardo Zablotsky**; el Vicedirector General del Colegio Belgrano Day School, **Lic. Francisco Lehmann**; la Directora de Primaria del Colegio Belgrano Day School, **Lic. Andrea Pelliccia**; y **Shanon Samora**, alumno del Instituto Mater Dolorosa.



Click en la imagen para acceder al video

Acceder al material expuesto:

[Disertación sobre "Nuevas universidades para un nuevo estudiante" /](#)
[Ac. Dr. Alberto C. Taquini \(h\)](#)

[Presentación "Nuevas universidades para un nuevo estudiante"](#)

LOS DOCENTES ANTE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN LAS AULAS

Conferencia pública de la Dra. Mariona Grané

El lunes 23 de abril de 2018 se realizó en el Salón de Conferencias de la sede de la Academia Nacional de Educación la conferencia pública de la **Dra. Mariona Grané** disertó acerca de "Los docentes ante los dispositivos móviles en las aulas".

La Dra. Mariona Grané es Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora por la Universidad de Barcelona. Es Profesora en Educación y Comunicación Audiovisual e investigadora del Grupo de Investigación Consolidado: Laboratorio de Medios Interactivos. Su línea de investigación se centra en las tecnologías de la información y la comunicación en ámbitos educativos. Es especialista en diseño interactivo y análisis de recursos digitales (webs, apps, videojuegos) para aprender. Estudia las relaciones de niños y jóvenes con las pantallas, desde un uso familiar saludable hasta la integración educativa de las TIC de forma creativa para la construcción de conocimiento.

La apertura y la presentación estuvo a cargo del Ac. **Dr. José María La Greca**.



Click en la imagen para acceder al video

[Presentación Dra. Mariona Grané \(Archivo PDF\)](#)

JORNADA DE MIEMBROS CORRESPONDIENTES

El lunes 7 de mayo de 2018, en sesión plenaria, el Ac. **Francisco Muscará**, Miembro Correspondiente en la provincia de Mendoza, presentó su libro “Educación y política en años de democracia. Mendoza (1988-2015)”. Posteriormente, el Ac. **Edgardo Zablotsky** leyó el trabajo de la Ac. **Catalina Méndez de Medina Lareu**, Miembro Correspondiente en la provincia de Corrientes, sobre “Norte Grande Argentino: Demografía y educación”, quien no pudo asistir.



Acceda al material expuesto:

[Disertación Ac. Francisco Muscará / Archivo PDF](#)

[Disertación Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu / Archivo PDF](#)

Tambien lo puede leer el trabajo de la Ac. Catalina Méndez de Medina Lareu en este Boletín página 49.

CONFERENCIA PÚBLICA ACERCA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS ACTUALES

El lunes 6 de agosto se realizó en el Salón de Conferencias de la sede de la Academia Nacional de Educación la conferencia pública acerca de “Innovación educativa: experiencias actuales”. La **Lic. Victoria Zorraquín**, Directora de Innovación Tecnológica y Escuelagro del Ministerio de Agroindustria y Fundadora de la Asociación Educere disertó sobre “Esperanza en la escuela”⁷⁵; mientras que el **Mg. Agustín Porres**, Director de la Fundación Varkey Argentina expuso acerca de "Transformando las escuelas a través del liderazgo educativo".

La sesión fue presidida por el Ac. Presidente **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** y la coordinación, estuvo a cargo de la Ac. **Dra. Paola Scarinci de Delbosco**.



Click en la imagen para acceder al video

JORNADA POR EL "CINCUENTENARIO DEL PLAN TAQUINI: ANÁLISIS Y PROSPECTIVA"

El 14 de agosto 2018 se desarrolló en la sede de la Academia Nacional de Educación la jornada por los "50 años del Plan Taquini: análisis y prospectiva". En la misma, expusieron los siguientes especialistas: **Danya Tavella**, Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación; Mariana Mendonça Investigadora, Universidad de Buenos Aires, CONICET; **José Riccardo**, Presidente de la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación; **Mario Albornoz** y **Rodolfo Barrere**, Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT); **Paula Farinati** y **Federico del Carpio**, Nueva Educación; **Roberto Igarza**, Miembro de la Academia Nacional de Educación; **Carlos Pérez Rasetti**, Coordinador de la Red de Indicadores de Educación Superior (RedIndicES); **Magalí Catino**, Secretaria Ejecutiva del CPRES, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación; y **Hugo Juri**, Presidente del Consejo Interuniversitario Nacional - Rector de la Universidad Nacional de Córdoba.

El acto fue presidido por el Ac. Presidente **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** y la coordinación estuvo a cargo del Ac. **Dr. Alberto C. Taquini (h)**.



Click en la imagen para acceder al video

SCHOOLS MUST SPEAK FOR THEMSELVES – WHY SCHOOL SELF-EVALUATION MATTERS

Conferencia del Prof. Lee Davis

El martes 4 de septiembre de 2018 se realizó en el Salón de Conferencias de la sede de la Academia Nacional de Educación la conferencia pública del **Prof. Lee Davis** quien disertó acerca de "Schools Must Speak for Themselves – Why School Self-Evaluation Matters".

Lee Davis es subdirector de Educación en Cambridge International Examinations. Antes de incorporarse en 2014, ocupó varios puestos de alto perfil, incluido el de Director de Planificación Académica en The Aga Khan Academies. Dirigió el diseño, desarrollo y eventual apertura de la tercera Academia operativa de la red en Maputo, Mozambique. Mientras que en el este de África, Lee también estableció numerosos programas de divulgación y desarrollo profesional para las escuelas del gobierno local como parte de las competencias de desarrollo más amplias de la Academia. Además, fue Jefe de aprendizaje profesional en línea en la Organización del Bachillerato Internacional y ocupó cargos directivos en escuelas de Argentina y Sri Lanka.

El acto fue presidido por el Ac. Presidente **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** y la presentación estuvo a cargo del Ac. **Alberto C. Taquini (h)**. Acceda a los videos de esta conferencia desde el Canal Sarmiento:



Click en la imagen para acceder al video

Acceder al material expuesto:

[Presentación Dr. Alberto C. Taquini \(h\) - \(Archivo PDF\)](#)

[Presentación Prof. Lee Davis - \(Archivo PDF\)](#)

JORNADA DE EDUCACIÓN MÉDICA SOBRE "LA FORMACIÓN DE MÉDICOS: SITUACIÓN ACTUAL"

El jueves 4 de octubre se realizó en el Salón de Conferencias de la sede de la Academia Nacional de Educación la Jornada de Educación Médica sobre *"La formación de médicos: situación actual"*, organizadas por la ANE y la Sociedad Argentina de Investigación y Desarrollo de la Educación Médica (SAIDEM).

Participaron de la sesión la **Lic. Amanda Galli** y la **Dra. Ana María Cusumano**, quienes disertaron sobre *"Las carreras de medicina en el sistema universitario argentino"* y *"¿Hacia dónde se orientan los graduados"*, respectivamente. Luego, contaron sus experiencias los médicos residentes **Sofía Piantanida** (Residente de Pediatría del Hospital Garraham), **Leila Senger** (Residente de Cardiología del Sanatorio Colegiales) y **Franco Giannasi** (Residente de Cardiología del Hospital Naval).

El acto fue presidido por el Ac. Presidente **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry** y coordinado por el **Dr. Luis Urrutia**, Vicepresidente de SAIDEM.



Click en la imagen para acceder al video

Acceder al material expuesto:

[Presentación Lic. Amanda Galli - \(Archivo PDF\)](#)

[Presentación Dra. Ana María Cusumano - \(Archivo PDF\)](#)

JORNADA DE ARTE Y EDUCACIÓN 2018 EN LA ANE

El martes 9 de octubre se realizó en el Salón de Conferencias de la sede de la Academia Nacional de Educación la Jornada sobre *"Creatividad en la formación superior de los docentes"*.

En la oportunidad, con la coordinación de la Ac. **Dra. Ana Lucía Frega**, disertó sobre el tema el **Dr. Marcelo Giglio**. Luego de la exposición, mantuvo un diálogo con el **Dr. Néstor Roselli** (UCA). También, dialogó con el público asistente. Presidió la jornada el Ac. Secretario **José María La Greca**



Click en la imagen para acceder al video

JORNADA CONMEMORATIVA DEL SEXAGÉSIMO ANIVERSARIO DE LA SANCIÓN DE LA LEY 14557 QUE ESTABLECIÓ EL RÉGIMEN DE UNIVERSIDADES PRIVADAS

El martes 6 de noviembre se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación la sesión pública conmemorativa del Sexagésimo Aniversario de la sanción de la Ley 14557 que estableció el Régimen de Universidades Privadas.

Disertaron los Académicos **Dres. Horacio O'Donnell** y **Héctor Masoero**, con la coordinación del Académico **Dr. Edgardo Zablotsky**. La reunión contó con la presencia del Académico **Prof. Antonio Salonia**, a quien le cupo un destacado papel en la sanción de dicha Ley. Presidió la sesión el Ac. **Dr. José María La Greca**.



Click en la imagen para acceder al video

JORNADA SOBRE "ORQUESTAS INFANTILES Y JUVENILES EN ARGENTINA Y LATINOAMÉRICA: UNA MIRADA CRÍTICA"

El lunes 12 de noviembre se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación la sesión pública sobre "Orquestas infantiles y juveniles en Argentina y Latinoamérica: una mirada crítica". En la oportunidad, con la coordinación del **Prof. Geoffrey Baker** (Royal Holloway University of London / Arts and Humanities Research Council) y la Ac. **Dra. Ana Lucía Frega**, disertaron sobre el tema los siguientes especialistas: **María Alejandra Vázquez, Gabriela Wald, Federico Luis Escribal, Karen Avenburg, Alina Cibe, Verónica Talellis, Eduardo Tacconi y Viviana Carolina Jaramillo Alemán**. Presidió la sesión el Ac. **Dr. José María La Greca**.



ACTIVIDAD CONMEMORATIVA DEL CENTENARIO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

El lunes 3 de diciembre se realizó en la sede de la Academia Nacional de Educación una Actividad conmemorativa del Centenario de la Reforma Universitaria.

En la oportunidad, disertaron sobre el tema el Ac. **Dr. Horacio Sanguinetti** y el **Dr. Ernesto Villanueva**, Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El acto fue presidido y coordinado por el Ac. **Dr. Guillermo Jaim Etcheverry**.



Click en la imagen para acceder al video

PRESENTACIÓN DE LIBROS

FERIA DEL LIBRO 2018

La Academia Nacional de Educación nuevamente estuvo presente en la 44.^a Feria Internacional del Libro, que se desarrolló del 26 de abril al 14 de mayo, en La Rural, Predio Ferial de Buenos Aires. Como en las últimas ediciones, la ANE integró el Stand de las Academias junto a las academias nacionales de Bellas Artes; Letras; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias Morales y Políticas; Derecho y Ciencias Sociales; Historia; y Periodismo.

LUGONES Y LA EDUCACIÓN

Por Pedro Luis Barcia

Biblioteca del Maestro (Ministerio de Educación de la Nación) y Academia Nacional de Educación.

Buenos Aires 2018, pp. 140

[Clic aquí para descargar el libro](#)

El Dr. Barcia recorre la importante trayectoria que Lugones tuvo en este mundo educativo desde nuevos hallazgos documentales y posteriores lecturas:

Lugones se desempeña como bibliotecario e inspector, escritor de educación, delegado a congresos y misiones encomendadas por las autoridades educativas; gestor de proyectos, planes, normativas e informes y creador de instituciones innovadoras. Lugones escritor se inserta en el campo educacional, como Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, dependientes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal del Consejo Nacional de Educación.



Lugones y la educación. Inspector de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, dependientes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal del Consejo Nacional de Educación.

Lugones compone derroteros por distintas provincias que dan lugar a notables informes muy detallistas en los que se incluyen conceptos teóricos desde una mirada didáctica. Sus apreciaciones y recomendaciones cubren casi todos los avatares del día a día en la escuela, así como cuestiones curriculares y de gestión directiva para una mejor formación docente, como para mencionar algunos aspectos de sus investigaciones germinadas en acciones desde la observación de campo o vertidas más tarde en sus obras educativas y en las publicaciones oficiales del Consejo Nacional de Educación.

Pedro Luis Barcia retoma esos derroteros desde una mirada de viajero real y descubre nuevos escritos en los registros y libros de actas de escuelas que el mismo recorre en las provincias de San Luis y Catamarca, entre otras, insertando un flujo de nuevos datos que pueden verse en sus transcripciones comentadas y en los originales digitalizados en los anexos del trabajo presentado.

La idea que el autor propone de incluir en el recordado artículo periodístico “Bibliotecas Vivas” publicado por Lugones es muy acertada en

el marco de los cambios que están transitando las bibliotecas de hoy. La adjetivación lugoniana se adelanta a este proceso casi un siglo antes; poniendo en valor la innovación y la anticipación que el bardo nacional demostraba en un tema tan caro como las bibliotecas como espacios de encuentro para la lectura, en función de su participación en la gestión de la modernidad y la ciudadanía activa.

ACADEMIAS

Conocimiento y sociedad

Clik **aquí** para descargar el libro.

Este libro reúne la visión y las opiniones de una gran parte de las academias nacionales respecto de su rol en el desarrollo del conocimiento científico y su relación con la sociedad. Las contribuciones volcadas en este texto son la respuesta a la convocatoria al VII Encuentro Interacadémico 2018, bajo el lema "Academias, conocimiento y sociedad". El objetivo ha sido identificar las dificultades y los motivos que limitan el aprovechamiento del enorme y diverso conocimiento científico acumulado en estas instituciones. De esta indagación y de sus respuestas han surgido recomendaciones para mejorar su interacción con el media social.

Cada academia eligió uno o más de sus miembros para elaborar los textos incluidos en este libro. La responsabilidad de los elegidos fue la de reflejar, en lo posible, la opinión de la institución a la que pertenece.



DECLARACIONES

**DECLARACION DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACIÓN SOBRE EL CUMPLIMIENTO DEL
CICLO LECTIVO**

Buenos Aires, marzo de 2018.

La Academia Nacional de Educación reitera su posición en el sentido que el derecho constitucional a ser educado debe garantizarse por encima de todo otro derecho, ya que constituye la base del desarrollo y el futuro nacional. Para ello es condición necesaria el pleno cumplimiento de la ley que establece un mínimo de 180 días de clase y una meta de 190, así como su compensación en caso de pérdida por cualquier motivo. El respeto de la ley favorece la igualdad de oportunidades, evitando la irritante situación en la que los alumnos no reciben educación de la calidad necesaria. Sobre la base del diálogo cabal y responsable será posible lograr acuerdos que permitan conciliar la jerarquización de los docentes con el futuro de los niños y jóvenes, superando la coyuntura y consolidando la unidad nacional.

Por el Pleno
Beatriz Balian de Tagtachian
Académica Presidente

DECLARACIÓN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Buenos Aires, octubre de 2018

La Academia Nacional de Educación considera que los textos de la Ley Nacional 26.150 y de la Ley de la Provincia de Buenos Aires 14.744, relacionadas con la Educación Sexual Integral, constituyen instrumentos legales aptos y suficientes para encarar la problemática que abordan. Por esa razón, esta Academia estima que muchas de las modificaciones propuestas a ambas leyes, en sendos proyectos de enmienda presentados en las respectivas Cámaras de Diputados, de la Nación y Provincia de Buenos Aires, resultan improcedentes y, además, afectan la libertad de enseñanza así como los derechos propios de las familias y de las instituciones educativas contemplados en la legislación vigente.

Por el Pleno.

José María La Greca
Académico Secretario

DECLARACIÓN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN ACERCA DE LOS ACONTECIMIENTOS UNIVERSITARIOS QUE SE CONMEMORAN DURANTE 2018

Buenos Aires, noviembre de 2018.

Durante el año 2018 se conmemoran los aniversarios de acontecimientos muy trascendentales para el desarrollo de las universidades argentinas. En primer lugar, el centenario de la Reforma Universitaria, un movimiento que produjo un decisivo y perdurable impacto en la organización de las universidades en el país y que ejerció una profunda influencia en las hispanoamericanas. Asimismo, se conmemora el 60° aniversario de la Ley 14.557 mediante la que se estableció el “Régimen de las Universidades Privadas” cuya creación constituyó un importante aporte a la ampliación de la vida académica argentina. Finalmente, se celebra el hecho de que hace 50 años se impulsó la creación de nuevas universidades nacionales – proyecto conocido como “Plan Taquini” – que expandió el sistema de educación superior en todo el territorio nacional, iniciando así un proceso que ha continuado de manera ininterrumpida desde entonces asegurando la diversidad cultural en el marco de la autonomía así como el acceso a los estudios superiores en todo el vasto territorio nacional.

La Academia Nacional de Educación celebra esos aportes que han contribuido a configurar el actual sistema universitario argentino y considera que estas conmemoraciones constituyen una oportunidad propicia para reafirmar la importancia de la educación superior en la generación del conocimiento mediante la investigación básica y aplicada que enriquece el potencial intelectual así como el valor agregado de nuestra producción, en la formación integral de los profesionales y, en suma, en el desarrollo de la Argentina. Estas

evocaciones estimulan la reflexión sobre el camino recorrido a la vez que nos brindan la oportunidad de evaluar lo logrado y explicitar lo que aún falta por concretar como, por ejemplo, ampliar la inclusión no solo con equidad sino también con calidad y lograr más elevados porcentajes de graduación. Ello contribuirá sin duda al propósito compartido de proyectar a nuestras universidades hacia el futuro en condiciones de responder a las demandas que estos tiempos complejos plantean a la sociedad argentina.

Por el Pleno.

José María La Greca
Académico Secretario

**DECLARACIÓN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE
EDUCACIÓN ACERCA DEL DOCUMENTO
“CONSTRUYENDO CONSENSO PARA UN DESARROLLO
EQUITATIVO Y SOSTENIBLE” (G20)**

Buenos Aires, diciembre de 2018

La Academia Nacional de Educación celebra el interés demostrado por la Argentina en impulsar la introducción del tema de la educación en las deliberaciones del G20 que acaba de concluir en Buenos Aires. Asimismo, adhiere a lo expresado en la Declaración de Líderes del G20 “Construyendo consenso para un desarrollo equitativo y sostenible” que, en su punto 8, manifiesta: “El acceso a la educación es un derecho humano y un área estratégica de políticas públicas para el desarrollo de sociedades más inclusivas, prósperas y pacíficas. Resaltamos la importancia de la educación de las niñas. A fin de preparar a nuestros ciudadanos para que puedan aprovechar los beneficios de las innovaciones tecnológicas y sociales, promoveremos la coordinación entre políticas de empleo y educación equitativa de calidad, de modo que podamos elaborar estrategias integrales que promuevan competencias claves, como aprender a aprender, habilidades básicas y digitales, con una perspectiva de aprendizaje para toda la vida, desde la primera infancia. Reconocemos la necesidad de promover innovadoras estrategias pedagógicas y métodos basados en la evidencia para todos los niveles educativos”. Confiamos en que se adopten las medidas necesarias para concretar tan auspiciosos propósitos compartidos.

Por el Pleno.

José María La Greca
Académico Secretario

VISITAS DE FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS

Mg. Danya Tavela, Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación



El lunes 5 de marzo, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita de la **Mg. Danya Tavela**, Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. En la misma, presentó los proyectos el plan de trabajo para el año 2018.

Luego de la exposición, los académicos tuvieron un extenso intercambio con la Mg. Tavela sobre su gestión.

Lic. Néstor Pan, Presidente de la CONEAU

El lunes 9 de abril, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita del **Lic. Néstor Pan**, Presidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El Lic. Pan expuso sobre las acciones que lleva adelante el organismo encuadrados en la ley de Educación Superior brindando información estadística sobre el estado de situación del sistema universitario en materia de evaluación y acreditación de la calidad.

Luego de la exposición, los académicos tuvieron un extenso intercambio con el invitado.

**Prof. Patricia Simeone, Rectora del Instituto del Profesorado
Joaquín V. González y Presidenta del CESGE**



El lunes 3 de septiembre, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita de la **Prof. Patricia Simeone**, Rectora del Instituto del Profesorado Joaquín V. González y Presidenta del CESGE (Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal). En la misma, expuso sobre “Apreciaciones sobre el proyecto de ley de creación de la Uni.C.A.B.A”. Luego de la exposición, los académicos tuvieron un extenso intercambio con la Prof. Simeone.

Dr. Axel Rivas, Director de la Escuela de educación de la Universidad de San Andrés

El lunes 1 de octubre, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita del **Dr. Axel Rivas**. Presentación: “Tratamiento del Fondo Compensador Salarial y el FONID”. Luego de la exposición, los académicos tuvieron un intercambio con el invitado.

Dr. Alejandro Finocchiaro, Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El lunes 5 de noviembre, en sesión plenaria, la ANE recibió la visita del Sr. Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación **Dr. Alejandro Finocchiaro**, acompañado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa **Prof. Mercedes Miguel**. Luego de una breve presentación, los funcionarios dialogaron con los académicos.

NOTICIAS DE ACADÉMICOS

Nombre	Tema	Organización	Fecha
Noticias 2018.			
Ana Lucía Frega	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Memories of music education: recollections and interactions of a past ISME president</u> - <u>Historias de vida en educación musical por Susana Sarfson Gleizer</u> - <u>The seeds of the ... - Por Ana Lucía Frega</u> 	33rd. World Conference of International Society For Music Education	1 de Julio de 2018
Ana Lucía Frega	<u>La educación musical en la escuela: reflexiones desde la experiencia a los tiempos de hoy</u>	Entrevista a la Ac. Dra. Ana Lucía Frega. Revisa Átemus	1 de Julio de 2017
Guillermo Jaim Etcheverry	<u>Centenario de la Reforma Universitaria de 1918.</u>	Sociedad Científica Argentina	10 de julio de 2018
Adalberto Rodríguez Giavarini	<u>"El proteccionismo va en contra de nuestro desarrollo"</u>	Entrevista con Jorge Rosales, LN+.	31 de julio de 2018
Francisco Muscará	<ul style="list-style-type: none"> - <u>El sujeto de la educación</u> - <u>Consideraciones sobre la naturaleza de los estudios pedagógicos</u> <p>Dos trabajos del Dr. Francisco Muscará, Académico Correspondiente por la Prov. de Mendoza.</p>	Prov. de Mendoza	1 de Agosto de 2018
José María La Greca	<u>Corrientes de Pensamiento</u>	Entrevista con José Antonio Romero Feris	2 de agosto de 2018
Alieto Gaudagni	<u>No estamos cuidando nuestra casa</u>	La Nación	4 de agosto de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>"El capital humano que tenemos es escaso"</u>	Entrevista con Sergio Limiroski. La Prensa	13 de agosto de 2018

Alieto Guadagni	<u>El liderazgo asiático en educación</u>	El Imparcial	14 de agosto de 2018
Pedro Luis Barcia	<u>Cinco libros con un solo héroe: José de San Martín</u> <u>Elegimos cinco libros para recordar a uno de los padres de la patria.</u> <u>Entre ellos "Ideario de San Martín", de Pedro Luis Barcia</u>	La Nación	20 de agosto de 2018
Alberto C. Taquini hijo	50 años del plan de creación de nuevas Universidades	Círculo de Legisladores de la Nación Argentina	21 de agosto de 2018
Alieto Guadagni	<u>Son muy escasos los conocimientos de los alumnos argentinos</u>	Infobae	22 de agosto de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Amor al prójimo y respeto a la dignidad de los necesitados</u>	Empresa.org.ar	24 de agosto de 2018
Guillermo Jaim Etcheverry	<u>"Los padres están contentos con que el nene vaya a la escuela y moleste poco". El presidente de la Academia Nacional de Educación cuestiona a la dirigencia que no proyecta, y que sigue el pulso de las encuestas. Por Nora Lía Jabif</u>	La Gaceta (Tucumán)	25 de agosto de 2018
Alieto Guadagni	<u>¿Y si cumplimos la ley de educación?</u>	Infobae	26 de agosto de 2018
Alieto Guadagni	<u>Otra ley de educación que no se cumple</u>	Infobae	1 de septiembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Diez días más de clase</u>	Infobae	6 de septiembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>La Argentina no Tiene un Problema Económico</u>	El Cronista Comercial	7 de septiembre de 2018

Alberto Taquini (h)	<u>Entrevista al Dr. Alberto C. Taquini (h).</u> A 50 años del "Plan Taquini" que creó más universidades La Prensa dialogó con su autor sobre los alcances y los cambios en la enseñanza. Por Sergio Limiroski	La Prensa	7 de septiembre de 2018
Alieto Gaudagni	<u>Energía, ambiente y educación</u>	Clarín	7 de septiembre de 2018
Guillermo Jaim Etcheverry	- <u>Educación en crisis: “Para los gobiernos no es un tema prioritario”.</u> - <u>La exigencia, un derecho de los chicos.</u> Entrevista. De “La Tragedia Educativa” de los 90 a la actualidad. Guillermo Jaim Etcheverry criticó el sistema educativo actual por sus deficiencias en formar estudiantes con capacidades para desenvolverse en la vida. Señaló la falta de interés en la temática.	Puntal (Río Cuarto)	8 de septiembre de 2018
Alieto Gaudagni	<u>La desigualdad educativa nos aleja de la igualdad de oportunidades</u>	Infobae	11 de septiembre de 2018
Guillermo Jaim Etcheverry	Homenaje a Domingo Faustino Sarmiento. Discurso pronunciado por Guillermo Jaim Etcheverry en oportunidad de conmemorarse el 130º aniversario de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento organizado por la Asociación Sarmientina. <u>Audio / Texto</u>	Cementerio de la Recoleta, Buenos Aires	11 de septiembre de 2018
Edgardo Za-	La educación es un servicio público	Infobae	15 de sep-

blotsky	<u>esencial</u>		tiembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>No perdamos el tren del siglo XXI</u>	Infobae	17 de septiembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>¿El derecho de huelga es más importante que el de educación?</u>	El Economista	18 de septiembre, 2018
Alieto Guadagni	<u>Con una graduación reducida no será fácil el crecimiento</u>	El Cronista	20 de septiembre, 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Repensar la Educación en Argentina. Entrevista con Teresa Cabado</u>	Educación y sociedad	20 de septiembre, 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Realidad Educativa Argentina. Entrevista con David Rey y Eneas Biglio</u>	Periodismo para Periodistas: On the Radio	20 de septiembre, 2018
Guillermo Jaim Etcheverry	Educar en la sociedad actual	Fundación OS-DE. Salón Auditorio, Ing. Héctor Amorosi	20 de septiembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>“El sistema educativo está en crisis, dejamos de ser un faro en Latinoamérica”</u>	El Litoral	23 de septiembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Son muchos los niños pobres</u>	Infobae	24 de septiembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Los paros docentes sí involucran un riesgo de vida</u>	Clarín	24 de septiembre de 2018
Edgardo Zablotsky	Somos noticia . (Video) - Entrevista al Ac. Edgardo Zablotsky, en la que propone tres medidas concretas para	"Somos Noticia", Cablevision Corrientes	26 de septiembre de 2018

	enfrentar la crisis educativa.		
Guillermo Jaim Etcheverry	<u>Guillermo Jaim Etcheverry: "Hay una marcada falta de interés en la escuela".</u> El presidente de la Academia Nacional de Educación habló en MDZ Radio sobre la relación entre el nivel educativo de los padres y el aprendizaje de los chicos, y los desafíos que enfrenta la Educación en el país. "La escuela pretende hacer demasiadas cosas y no hace bien lo que debiera, por eso tenemos tantos fracasos en la universidad", aseveró el docente y catedrático.	Mendoza Online	27 de Septiembre 2018
Alberto Taquini (h)	Entrevista al Dr. Alberto Taquini (h). <u>(Audio).</u> En el programa Es la hora, la periodista Geraldine Murisasco entrevistó al Dr. Alberto C. Taquini(h), con motivo del cincuentenario del Plan Nuevas Universidades.	Radio UBA	1 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Una Universidad más inclusiva.</u> Por Alieto Guadagni Francisco Boero	Blog de Economía del Sector Público	1 de octubre de 2018
Alberto Taquini (h)	<u>Alberto Taquini (h): El creador de 16 universidades públicas.</u> Por Denise Audrito	La Voz del Interior	2 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Dos domingos distintos</u>	Ambito	3 de Octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Hora de cumplir con las leyes educativas.</u> Por Alieto Guadagni y Gisela Lima	Clarín	4 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	Cada año hay menos niños en las es-	Infobae	6 de octu-

dagni	<u>cuelas estatales</u>		bre de 2018
Marita Carballo	<u>Revolución 4.0: un cambio de paradigma que demanda educación</u>	Clarín	7 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>No perdamos el tren del Siglo XXI</u>	Instituto Círculo Investigaciones MSS	7 de octubre de 2018
Pedro Luis Barcia	<u>Entrevista a Pedro Luis Barcia: "Se tiene que mejorar el clima en el aula"</u>	Clarín	7 de octubre de 2018
Edgardo Zablotsky y Alieto Guadagni	<u>Las dos caras de la moneda, el mundo y la Argentina. Por Edgardo Zablotsky y Alieto Guadagni</u>	Ámbito Financiero	10 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>La desocupación y los menos escolarizados</u>	Infobae	14 de octubre de 2018
Alberto Taquini (h)	<u>A 50 años de la reforma que cambió el mapa universitario. Entrevista al Ac. Dr. Alberto C. Taquini (h). Por Silvina Márquez.</u>	Perfil	14 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Desafío educativo argentino: tener más graduados en las carreras científicas y tecnológicas</u>	Infobae	17 de octubre de 2018
José María La Greca	<u>Dos temas de la agenda educativa: educación sexual y formación docente. José María La Greca en Corrientes de pensamiento. Entrevistado por José A. Romero Feris</u>	Corrientes de pensamiento	18 de octubre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Examen de ingreso para la educación superior en Brasil</u>	Perfil	21 de octubre de 2018

Edgardo Zablotsky	<u>Entrevista al Ac. Edgardo Zablotsky.</u> <u>Entrevistado por Eduardo Corrado en Conversaciones en el Estudio</u>	Conversaciones en el Estudio	22 de octubre de 2018
Alieto Guardagni	<u>Cada vez hay menos niños en las escuelas primarias estatales</u>	Infobae	26 de octubre de 2018
Juan José Llach	<u>El gran desafío de la educación de los bonaerenses</u>	La Nación	28 de octubre de 2018
Alieto Guardagni	<u>La victoria de Bolsonaro y la economía de Brasil</u>	Infobae	29 de octubre de 2018
Alieto Guardagni	<u>Es hora de cuidar nuestra casa común.</u>	Criterio, No. 2453	1 de Noviembre de 2018
Marita Carballelo	<u>El funcionamiento de la democracia, bajo escrutinio ciudadano</u>	Clarín	1 de noviembre de 2018
Alieto Guardagni	<u>Hay que enfrentar el cambio climático.</u>	Infobae	4 de noviembre de 2018
Alieto Guardagni	<u>La amenaza del cambio climático.</u>	La Nación	8 de noviembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Cómo resolver el conflicto entre las manifestaciones urbanas y el derecho a la educación.</u>	Infobae	8 de noviembre de 2018
Alieto Guardagni	<u>Mejorar la escuela requiere utilizar bien los datos escolares.</u>	Infobae	12 de noviembre de 2018
Alberto Taquini (h)	<u>El mapa universitario, medio siglo después: nuevos desafíos.</u>	Clarín	19 de noviembre de 2018

Alieto Guadagni	<u>¿Por qué tenemos más estudiantes universitarios pero pocos graduados?</u>	Infobae	20 de noviembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Debemos mejorar la graduación universitaria.</u>	Blog economía del Sector Público	20 de noviembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Sin Educación no hay Soberanía.</u>	Clarín	22 de noviembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Asia ya predomina en el juego global del G-20.</u>	Ámbito Financiero	22 de noviembre de 2018
Héctor Massoero	<u>La puesta en común de las universidades.</u>	Infobae	23 de noviembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Cómo enfrentar la amenaza global del cambio climático.</u>	Infobae	25 de noviembre de 2018
Guillermo Jaim Etcheverry	“La crisis educativa ocurre dentro de las cuatro paredes de su casa”. Jaim Etcheverry marca la contradicción del argentino: percibe que la educación está en peligro pero piensa que no afecta a su familia. “Mi deseo es que las personas empiecen a reclamar, que haya consumidores de calidad educativa”, interpeló. Por Carolina Klepp.	Comercio y Justicia (Córdoba)	26 de noviembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Si las inversiones energéticas son costosas las tarifas serán altas.</u>	Ámbito.com	27 de noviembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Un paso positivo en educación.</u>	Infobae	28 de noviembre de

			2018
Edgardo Zablotsky	<u>¿Igualdad de oportunidades?</u>	Revista Criterio	1 de Diciembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Postales sobre educación en la Argentina, 2017.</u> Serie de Documentos de Trabajo UCEMA 673, Diciembre 2018. <u>Postales sobre educación en la Argentina, 2018.</u> Serie de Documentos de Trabajo UCEMA 676, Diciembre 2018	Universidad del CEMA	1 de Diciembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>No encarezcamos las tarifas eléctricas.</u>	Infobae	2 de diciembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Hay que fortalecer la escuela secundaria. Por Alieto Guadagni y Francisco Boero</u>	Clarín	7 de diciembre de 2018
Avelino Porto, Adalberto Rodríguez Giavarini y Guillermo Jaim Etcheverry.	La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires designó Ciudadanos Ilustres a los académicos Avelino Porto, Adalberto Rodríguez Giavarini y Guillermo Jaim Etcheverry.	Legislatura de la CABA	7 de diciembre de 2018
Edgardo Zablotsky	<u>Mendoza, donde la educación es prioridad</u>	Infobae	8 de diciembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>Cerrar las escuelas: un pasaporte a la pobreza y la exclusión social.</u>	Infobae	13 de diciembre de 2018
Jurado: Alfredo van Gelde-	El jueves 13 de diciembre se realizó la entrega de los Premios ADEPA al	ADEPA	13 de diciembre de

ren, Guillermo Jaim Etcheverry y Horacio Reggini.	Periodismo. En la categoría Educación, el jurado compuesto por los académicos Guillermo Jaim Etcheverry, Alfredo van Gelderen y Horacio Reggini acordó como merecedor del Primer premio a Maximiliano Fernández: "Un matrimonio, doce chicos y el riesgo permanente: el único colegio argentino en la Antártida" y "No se lo deseo a nadie: cuando ser un niño brillante se convierte en una barrera", del portal de noticias Infobae (Buenos Aires); como segundo premio a Paula Galinski "En la UBA la mitad de los alumnos son los primeros de su familia en ir a la universidad. Un objetivo doble, estudiar y torcer la historia" y "El 15 % de los chicos tiene más capacidad de lo normal y no los integran en la escuela. Desde el gobierno reconocen que faltan políticas de inclusión", del diario Clarín (Buenos Aires). Además, otorgó una mención especial a Verónica De Vita "Completar la secundaria es más difícil para los varones" y "La obesidad puede afectar el rendimiento académico del niño", del diario Los Andes (Mendoza). El Académico Presidente Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, junto al Ac. Prof. Alfredo van Gelderen, entregaron las distinciones a los premiados. El acto se realizó en el sala Monseñor Derisi		2018
---	--	--	------

	de la Universidad Católica Argentina		
Alieto Guadagni	<u>Solidaridad universitaria para mejorar la inclusión social.</u>	Infobae	19 de diciembre de 2018
Alieto Guadagni	<u>El papel de la inversión extranjera.</u>	Infobae	23 de diciembre de 2018
Abel Posse	<u>Caídas y renacimiento de un país malcriado.</u>	Infobae	23 de diciembre de 2018
María Saenz Quesada	<u>El mal está en la incapacidad de sientarnos a discutir.</u>	Infobae	23 de diciembre de 2018
Juan Llach	<u>De cara a las elecciones de octubre faltan propuestas para fomentar la productividad inclusiva.</u>	Clarín	29 de diciembre de 2018
Abel Posse	<u>Amenaza de implosión occidental.</u>	Infobae	30 de diciembre de 2018
Juan Llach	<u>La fecha fatídica</u>	Infobae	30 de diciembre de 2018

Libros, presentaciones y cursos

Pedro Luis Barcia	Presentación del libro “El camino en la literatura”	CUDES. Instituto de cultura	25 de octubre de 2018
-------------------	---	-----------------------------	-----------------------

Distinciones

Beatriz Balian de Tagtachian	Recibió la distinción “ACIERA Mujer”	Salón Dorado de la Legislatura	13 de marzo 2018
------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------	------------------

		Porteña	
Edgardo Zablotsky	Ha sido designado como nuevo Rector de la Universidad del CEMA	UCEMA	4 de abril 2018
Alberto Taquini (h)	<u>Homenaje a la Comisión Pro Universidad Nacional de Luján. El Hall de la Casa Municipal fue sede del homenaje. Se realizaron entregas de diplomas y reconocimientos</u>	Diario de Luján	Octubre de 2018
Alberto Taquini (h)	<u>La UNLZ homenajeó a Alberto Taquini. El Rector Diego Molea, y los Vicerrectores Horacio Gegunde y Alejandro Kuruc, distinguieron al Dr. Alberto C. Taquini hijo por el Cincuentenario del Plan Nuevas Universidades.</u>	UNLZ	Octubre de 2018
Alberto Taquini (h)	<u>El Dr. Alberto Taquini recibió el título Doctor Honoris Causa. Recibió el Grado Académico Doctor Honoris Causa en la Universidad Nacional de San Luis, por el "aporte al crecimiento y federalización del sistema universitario argentino" que sostiene desde hace más de 50 años.</u>	Universidad Nacional de San Luis	27 de noviembre de 2018
Alberto Taquini (h)	El Gobierno nacional homenajeó al Doctor Taquini. El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación realizó un reconocimiento al Doctor Alberto Taquini (h) al cumplirse cincuenta años del “Plan de Creación de Nuevas Universidades”, un proyecto de su autoría que permitió la creación de 14 universidades entre 1971 y 1973. Leer discurso del Dr. Alberto Taquini	Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.	13 de diciembre de 2018

	<u>(h)</u>		
Alberto Taquini (h)	Homenaje al Dr. Alberto C. Taquini (hijo) a 50 años del Plan de Creación de Nuevas Universidades.	Universidad Nacional de Luján.	20 de diciembre de 2018

RECORDACIONES

ALBERTO PASCUAL MAIZTEGUI

Su fallecimiento

El pasado 18 de junio de 2018 falleció el Dr. Alberto Pascual Maiztegui. Se incorporó a la Academia como miembro de numero el 6 de abril de 1998 y fue designado académico emérito el 2 de noviembre de 2009.

Licenciado (1956) y Doctor (1960) en Ciencias Físico-Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, marzo 1956.

Cargos desempeñados:

Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Córdoba (1986).

Presidente de la Academia Nacional de Ciencias.

Presidente de la Comisión de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Empresarial Siglo 21 (2001).

Consultor para Asuntos Especiales de la SETCIP, Ministerio de Educación de la Nación.

Profesor Titular del Instituto de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba (1961-1986).

Director del Instituto de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba (1961-1973).

Director Secretario Fundador del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR) (1980-1984).

Iniciador de las REM (Reuniones de Educación en la Matemática) y de las REF (Reuniones de Educación en la Física) (1968).

Iniciador de las Olimpiadas Argentinas (1991).

Presidente Honorario de la Sociedad Ecuatoriana de Física (febrero de 1989).

Director de la Revista de Enseñanza de la Física, órgano de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina.

Iniciador (con Marco Antonio Moreira, Brasil y Daniel Gil Pérez, España) de la Escuela Latinoamericana de Investigación en Educación de la Física).

Miembro de la Academia Nacional de Educación (1998).

Premio Sociedad Científica Argentina a Educadores de la Física (2000).

Publicó numerosos trabajos científicos en revistas argentinas y del exterior y libros de enseñanza secundaria y universitaria, con la colaboración (por orden cronológico) de Ernesto Sábato, Jorge Alberto Sábato, Reinaldo Gleiser, Guillermo Boido, Agustín Frascino y Marcelo López.

NORMAS APA PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DEL BANE

Se solicita enviar:

Nombre del autor del trabajo y de la institución en la cual se llevó a cabo la investigación.

Resumen (abstract) del contenido del artículo, sin exceder las 120 palabras con su correspondiente traducción en inglés.

Título y palabras clave del trabajo que resuman en forma clara la idea principal del artículo; estos deberán presentarse en inglés y en español.

Gráficos y tablas: se insertan en el texto, debidamente numerados según su orden de presentación. Cada uno debe tener un título breve que indique claramente su contenido.

Referencias bibliográficas para formato impreso

• Libros

Con un solo autor:

Autor, A.A. (año). *Título de la obra*. Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Gómez-Hernández, J. A. (2002). *Gestión de bibliotecas*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Con dos autores:

Ejemplo:

Autor, A.A., & Autor, A.B. (año). *Título de la obra*. Ciudad, País: Editorial.

Carriot, J. D., & Foster, S. L. (1995). *Psychology and related fields*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Libro con editor:

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Libro con nueva edición:

Autor, T. R., & Autor, J. R..., Jr. (año). *Título*. (ed.). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: an introduction to organizational behavior*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Libro con autor colectivo: (agencia de gobierno, asociaciones, institutos científicos, etc.):

Organización. (año). *Título*. (ed.). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

American Psychological Association. (1994). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (4th ed.). Washington, D.C.: Author.

Libro con autor institucional:

Nombre de la institución completo. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Academia Nacional de Educación. (1989). *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires, Autor.¹

Capítulo de libro:

Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo:

Molina, V. (2008). “... es que los estudiantes no leen ni escriben”: El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En H. Mondragón (Ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios* (pp. 53-62). Cali, Valle del Cauca: Sello Editorial Javeriano.

• *Publicaciones periódicas (revistas/journals)*

Con un solo autor:

Autor, A.A. (año). Título de artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp.

Ejemplo:

¹ Nota: Cuando el autor y la editorial sean idénticos utilice la palabra Autor, como nombre de la editorial.

Topping, K. J. (1996). La eficacia de la tutoría entre pares en la educación superior: tipología y revisión de la literatura. *Enseñanza Superior*, 32 (3), 321-345.

Con dos a siete autores:

Autor, A. A., Autor, B. B, y Autor, C. C. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp.

Ejemplo:

Pichardo Martínez, M. D., García Berbén, A. B, & De la Fuente Arias, J. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-16.

Nota: • Los nombres de los autores (cuando es más de uno) se unen con el símbolo del ampersand (&). No se utilizan con este propósito las conjunciones “y” o “and”.

Artículos de periódicos:

Autor, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.

Ejemplo:

Jerez, A.C. (2005, Enero 22). Diez claves para asegurar el éxito escolar de los niños. *El Tiempo*, p. 5B.

- **Enciclopedias:**

Autor, P. G.. (año). Título del artículo. (Vol. xx, pp.-pp.) Ciudad, país:
Editorial.

Ejemplos:

Bergman, P. G. (1993). Relativity. In The New Encyclopedia Britannica (Vol. 26, pp. 501-508). Chicago: Encyclopedia Britannica.

García Font, J. (1977). Magia y santería. En Encyclopædia Planeta de las ciencias ocultas y parapsicología. (Vol. 5, pp. 141-155). Barcelona: Editorial Planeta.

CITACIÓN CON NORMAS APA

CITAS TEXTUALES O DIRECTAS: Estas reproducen de forma exacta el material, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del

cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

Ejemplo: Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos lo siguiente: “Todos los participantes...” (Altbach, 2014, p. 76).

CITAS INDIRECTAS O PARAFRÁSIS: En estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y citas en párrafo aparte.

Ejemplo: Según Payer (2005) el constructivismo de Jean Piaget postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos.

Citas indirectas (tres a cinco autores):

- Cite todos los autores la primera vez que se presente la referencia.
- En citas subsiguientes, incluya únicamente el apellido del primer autor, seguido de et al. y el año.

Ejemplos:

Torres, Berrios, Ortiz, Rivera y Robles (2007) estudiaron un grupo de desertores escolares...[primera cita en el texto].

Torres et.al. (2007) concluyeron que...[a partir de la segunda cita en el texto].

Referencias bibliográficas para formato electrónico

- **Libro electrónico:**

Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de <http://memory.loc.gov/>

- **Publicaciones periódicas online:**

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Coronell, A. B. (2011, 29 de enero). Una decisión contraevidente. *Semana*, 26 (124). Recuperado de <http://www.semana.com/>

- ***Artículo de periódico online:***

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Bonet, E. (2 de febrero de 2011). Miles de personas oran en la plaza Tahrir de El Cairo. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/>

- ***Referencia a páginas webs:***

Organización (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>

Ejemplo:

Argosy Medical Animation. (2007-2009). *Visible body: Discover human anatomy*. New York, EU.: Argosy Publishing. Recuperado de <http://www.visiblebody.com>

- ***Video de You Tube:***

Apellido, A. (Año, mes, día). Título de video. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/URL> específica.

Monckeberg, F. (2017, 03, 28). Nutrición y Desarrollo, la experiencia chilena. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8FcZQgpcBaE>

INFORMACIÓN SOBRE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1. Dirección, horarios y teléfonos de la ANE:

Pacheco de Melo 2084 (C1126AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Horarios de atención: lunes a viernes de 9 a 18.

Tel./Fax: 4806-2818.

www.acaedu.edu.ar – ane@acaedu.edu.ar

2. Biblioteca

La biblioteca del Centro de Información de la Academia Nacional de Educación (CIANE) es de libre acceso para estudiantes universitarios y terciarios, profesores e investigadores de la educación.

Horarios de atención: lunes a jueves de 9 a 14.

Tel./Fax: 4806-2818

Correo electrónico: info@acaedu.edu.ar

3. Canal “Sarmiento”.

<http://www.youtube.com/user/AcademiadeEducacion>

4. Sitio electrónico

www.acaedu.edu.ar

5. Boletín digital

Si desea recibirla, inscríbase en nuestro sitio electrónico.

6. NovedANE

Boletín semanal con trabajos, informes y noticias sobre educación.

Si desea recibirllo enviar correo electrónico a ane@acaedu.edu.ar

**BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN**
Pacheco de Melo 2084 (C1126AF) CABA - Argentina
011-4806-2818
ane@acaedu.edu.ar - www.acaedu.edu.ar



BOLETÍN DE LA
ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN